البيداغوجي

مجلة علمية نصف سنوية تصدرها الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين طنجة - تطوان

البيداغوجي
LE PÉDAGOGUE

العدد 1
أكتوبر 2014

البيداغوجي
مجلة علمية نصف سنوية تصدرها الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين طنجة - تطوان
البيداغوجي
LE PÉDAGOGUE

مدير النشر

الدكتور عبد الوهاب بنعجيبة

رئيس التحرير

يوسف العماري

هيئة التحرير

بديعة بنعبد الوهاب، رضوان الخمليشي، محمد الريفي، حميدة الشتواني،

عبد اللطيف الفحصي، أحمد المراغي، عز الدين المونسي.

اللجنة العلمية

عبد الوهاب بنعجيبة، منسق اللجنة العلمية

عبد الوهاب إد الحاج، يوسف الأزهري، عبد الهادي امحرف، عبد المجيد باعكريم، رشيد برهون، دنيا بوشتة، أحمد البياضي،

عبد الرحيم جيران، مصطفى خضور، جمال خلاف، عبد الإله خليفي، محمد سعد الزموري، محمد الساسي،

عبد الله ساعف، عبد الحفيظ السكاكي، فؤاد شفيقي، خالد الصمدي، ادريس فهمي، كمال الدين القادري،

أحمد لَميهي، أحمد الموساوي، بوشتا المومني، عبد العزيز ميمط، محمد يحيى.

أعضاء لجنة قراءة العدد الأول

نهال أبطيو، إبراهيم برهون، مصطفى بنرضوان، محمد بنيعيش، نجيب البونصري، أحمد البياضي، عبد السلام الجعنين،
عبد الإله حبيبي، مصطفى خضور، جمال سعد الدين، أحمد السكاري، عادل الصالحي، سعاد صبيحي، السعيد صنير، أحمد الفتوح، محمد فصيح،
الحسين لعزيز، حسن لمهير، أحمد لَميهي، سعيد لوليدي، فاطمة لومغاري، أحمد المرجاني، محمد منتصر، عبد الإله نخشى، سهام يكرب.

الصيغة الرقمية

ياسر الخمليشي، رضوان الخمليشي

سكرتير التحرير

أحمد المراغي

المسؤول التقني

رضوان الخمليشي

الناشر

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة-تطوان بالتعاون مع المختبر المغربي للبحث في علوم التربية بالمدرسة العليا للأساتذة-مرتيل.

جميع الآراء الواردة في المجلة تُعبر عن وجهات نظر أصحابها، ولا تعكس بالضرورة موقف المجلة.
جميع حقوق النشر محفوظة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة-تطوان.

العنوان: المركز الجهوي للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي، شارع الحسن الأول، باب العقلة، صندوق البريد 5183 مولاي الحسن-تطوان.
الهاتف / الفاكس: 0539974332
البريد الإلكتروني: lepedagogue.areftt@gmail.com
رقم الإيداع القانوني : 0078 PE 2014
مطبعة الخوارزمي : imprimeriealkhawarizmi@gmail.com / TEL: 0539991515

البيداغوجي
مجلة علمية نصف سنوية تصدرها الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين طنجة - تطوان
البيداغوجي LE PÉDAGOGUE

قواعد التحرير والنشر في مجلة البيداغوجي

تنشر مجلة **البيداغوجي** المساهمات التي تنصب على أحد أبعاد الشأن التربوي عموما، والشأن البيداغوجي المدرسي خصوصا؛ وذلك وفق خصائص الموضوعية والأصالة والأمانة المميزة لأسلوب وقواعد الكتابة العلمية: مقالات ودراسات وأبحاث متصلة بالإشكالات ذات الأولوية بالنسبة إلى المنظومة التربوية، تقارير بحوث الأساتذة المتدربين بمراكز التكوين التي تمت إجازتها، ملخصات الأطروحات التي تمت مناقشتها في مجال علوم التربية، وتقارير مشاريع بحوث طلبة المسالك الجامعية ذات الصلة بالشأن التربوي وطلبة تحضير الدكتوراه، مشفوعة بأسماء الأساتذة المشرفين على البحوث.

- ✓ لا تنشر المجلة المساهمات التي سبق نشرُها؛
- ✓ تُعبِّر المقالات المنشورة في المجلة عن آراء أصحابها فقط؛
- ✓ يتعهد الباحثون بالأمانة العلمية في نسبة الأفكار والأقوال إلى أنفسهم وفي الإحالة إلى غيرهم من الباحثين وفق الشروط المرعية في هذا المجال؛
- ✓ تخضع المقالات والدراسات المقترحة للنشر للقراءة من لدن قارئيْن متخصصَيْن اثنين على الأقل لا يقِلان في رتبتهما العلمية عن أصحابها؛
- ✓ لهيئة التحرير أن تُجري تعديلات في الشكل على الأعمال المقبولة للنشر، وأن تطالب المؤلف بإجراء التعديلات التي يقترحها القراء في المضمون؛
- ✓ يُرجِع الباحث نسخة رقمية من المقال بعد إجراء التعديلات المطلوبة؛
- ✓ لا تُقدم الأكاديمية أي تعويض مالي مقابل الأعمال المنشورة، وتلتزم في المقابل بمنح صاحب المقال المنشور نسخة من العدد الذي يتضمن مساهمته، وبخمس مُستلات من مساهمته.

قواعد التحرير

- تتناول المقالات مسألة محدَّدة من المسائل ذات الصلة بالشأن البيداغوجي، يلتزم فيها الكاتب بقواعد الكتابة العلمية الرصينة؛ وذلك في عدد كلمات يقع بين 1700 و 2000 كلمة، مرفوقة بملخَّص لا يتجاوز عدد كلماته 120 كلمة، مع تعيين أبرز الكلمات المفاتيح.
- تتضمن **البحوث والدراسات** مقدمة تحدد طبيعة البحث ومبرراته والحاجة إليه؛ الإشكالية؛ طريقة وأدوات البحث؛ كيفية تحليل المعطيات؛ خطة التدخل إن كان الأمر يتعلق ببحث تدخلي؛ عرض نتائج البحث والتعليق عليها؛ الحلول المقترَحة؛ قائمة المراجع المعتمَدة. وذلك في عدد كلمات يقع بين 4000 و 5000 كلمة. مرفوقة بملخَّص لا يتجاوز عدد كلماته 120 كلمة، مع تعيين أبرز الكلمات المفاتيح.

التوثيق والإحالات

- تُرقَّم الإحالات على نحو متسلسل، وتوضع بعد علامة الترقيم، وتُجمَّع آخرَ المساهمة.
- تُكتَب المساهمة في صيغة رقمية ضمن مستند [word] مكتوبة بخط [arabic simplfied]، وحجم الخط 14، وهوامش حجم كل واحد منها 2,5، مع تنسيق الفقرات بالتساوي ما بين الهامش الأيسر والأيمن [Justify].

- تُرفَق المساهمة بقائمة المصادر والمراجع المعتمَدة فقط، وتُرَتَّب وفق التسلسل الأبجدي للأسماء العائلية للمؤلفين، حيث تُذكر المراجع بالعربية تليها المراجع بغير العربية؛ وذلك على الشكل التالي:

  - **الكتب:**

اسم المؤلِّف، [تاريخ النشر]. **عنوان الكتاب [en gras]** بالنسبة للمؤلفات المكتوبة بالعربية، وبالخط المائل [*en italique*] بالنسبة للمكتوبة بغير العربية، مكان النشر: الناشر.

  - **المساهمات المنشورة ضمن كتب جماعية:**

اسم الكاتب، [تاريخ النشر]. «عنوان المقالة»، ضمن: اسم المشرف على الكتاب، [تاريخ النشر] **عنوان الكتاب، [en gras]** بالنسبة للمؤلفات المكتوبة بالعربية، وبالخط المائل [*en italique*] بالنسبة للمكتوبة بغير العربية، مكان النشر: الناشر، رقم صفحة بداية المساهمة ورقم صفحة نهايتها.

  - **الدوريات العلمية:**

اسم المؤلِّف، [تاريخ النشر]. «عنوان المقالة»، **اسم المجلة أو الدورية [en gras]** بالنسبة للدوريات المكتوبة بالعربية، وبالخط المائل [*en italique*] بالنسبة للمكتوبة بغير العربية، رقم المجلد أو السنة، رقم العدد (تاريخ النشر)، رقم صفحة بداية المساهمة ورقم صفحة نهايتها.

  - **الصحف:**

اسم الكاتب [تاريخ النشر]. «عنوان المقالة»، **اسم الصحيفة [en gras]** بالنسبة للمكتوبة بالعربية، وبالخط المائل [*en italique*] بالنسبة للمكتوبة بغير العربية، مكان الصدور، العدد.

  - **الأطروحات والرسائل الجامعية:**

اسم الكاتب، [التاريخ]. **عنوان الرسالة [en gras]** بالنسبة للأطروحات المكتوبة بالعربية، وبالخط المائل [*en italique*] بالنسبة للمكتوبة بغير العربية، طبيعة الرسالة (ماستر، دكتوراه)، منشورة أو غير منشورة، اسم الجامعة، مكانها.

  - **التقارير:**

اسم الجهة المصدرة للتقرير [تاريخ الإصدار]. عنوان التقرير، مكان النشر.

  - **الوثائق الرسمية:**

اسم الوثيقة [تاريخ الإصدار]. مصدر الوثيقة، رقمها.

  - **الندوات والمؤتمرات:**

اسم الكاتب، [التاريخ]، «عنوان المقالة»، عنوان الندوة أو المؤتمر **[en gras]** بالنسبة للعربية، وبالخط المائل [*en italique*] بالنسبة لغير العربية، مكان الانعقاد، الأيام–الشهر.

  - **المراجع الإلكترونية:**

تُذكَر بيانات المرجع، والرابط الكامل على الإنترنت [URL]، وتاريخ زيارة الموقع إن أمكن.

- تُرفَق المساهمة بنهج للسيرة، وتُبعَث كافة المساهمات عبر البريد الإلكتروني للمجلة: lepedagogue.areftt@gmail.com

البيداغوجي
LE PÉDAGOGUE
البيداغوجي
مجلة علمية نصف سنوية تصدرها الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين طنجة - تطوان

المحتويات

افتتاحية 7

تقديم 9

المختبر الجهوي للبحث التربوي

المختبر الجهوي للبحث التربوي: الإرساء والتطور 13

إضاءات حول البحث التدخلي 23

ضيف العدد

أحمد لَميهي، ميلاد مزدوج. شذرات من مسار 33

المقالات والدراسات

التكوين الأساس لمدرسي الابتدائي: تجربة الحلم والغبار

الحسين لعزيز 41

رفع نجاعة أداء المدرس.

عبد اللطيف الفحصي 46

ضعف دافعية التعلم لدى المتعلمين.

أسماء إذبلا 51

تدريس الفلسفة للأطفال أم التفلسف معهم وإياهم؟

محمد بلال أشمل 59

أساس الاختيار البيداغوجي في تغريد التعليم: قابلية الجميع للتعلم.

يوسف العَمّاري 64

مشاركة الأطفال المغاربة في المباراة الدولية لقياس الكفاية القرائية PIRLS».

محمد سعيد الصمدي 69

الإدارة التربوية المغربية: بين تدبير التغيير، وتدبير الأزمات.

عزيز بوستا 75

تأثير مهنة الوالدين على التحصيل الدراسي للتلميذ.

إدريس التاج 87

تقارير الأساتذة المتدربين

أثر علاقة المدرسة بالأسرة في إنجاز التمارين المنزلية. المستوى الأول كنموذج.

فاطمة الزهراء محسن وإيمان بقراوي، إشراف الأستاذ عبد الإله نخشى 97

تجارب تربوية

كتاب «الأخلاق المحمدية والقوة الذاتية: ورقات ديداكتيكية، معرفية، قيمية»، تجربة أستاذ مع تلاميذه»

محمد الضعان 101

برنامج بروف أفيس

سعيد الزباخ 104

فضاء التوثيق 109

افتتاحية

البيداغوجي مجلة للبحث البيداغوجي تُصدرها الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة-تطوان، بالتعاون مع "المختبر المغربي للبحث في علوم التربية" (جامعة عبد المالك السعدي: المدرسة العليا للأساتذة-تطوان) تتوخى مجلتنا تحقيق الأهداف الرئيسية الآتية:

- المساهمة في تطوير البحث البيداغوجي، على صعيد جهة طنجة-تطوان وعلى الصعيدين الوطني والدولي؛
- تشجيع فرَق ومختبرات البحث البيداغوجي على نشر نتائج أعمالهم وعلى التعريف بها، على المستوى العملي والمستوى النظري؛
- استثارة نقاشات علمية بين الباحثين والممارسين حول كل مسألة تتصل بالتربية والتعليم، وبالتكوين الأساس والمستمر لهيئة التدريس؛
- اقتراح أجوبة، أو على الأقل مناهجَ ومقارباتٍ ومسالك بحث حول كل هاته المسائل..

فشكرا لكافة من وثقوا في هذا العمل، وهم كافة الشغوفين بالبيداغوجيا: الكُتاب، أعضاء اللجنة العلمية، وأعضاء هيئة القراءة، وهيئة التحرير والفريق التقني. وفي كلمة جامعة: شكرا لجميع الذين ساهموا بوجه من الوجوه في ظهور العدد الأول من مجلتنا: البيداغوجي عازمين، كما أرجو على مواصلة ثقتهم فينا بالنسبة للأعداد اللاحقة.

شكرا لكم أجمعين؛ أشكركم الشكر الجزيل.

د. عبد الوهاب بنعجيبة

مدير الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين

لجهة طنجة-تطوان

البيداغوجي
مجلة علمية نصف سنوية تصدرها الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين طنجة - تطوان
البيداغوجي LE PÉDAGOGUE

تقديم

نقرأ في هذا العدد الأول من مجلة **البيداغوجي** ، لمحة عامة عن المختبر الجهوي للبحث التربوي: بنيته ووظائفه وتطوره منذ إرسائه ضمن المركز الجهوي للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي إلى اليوم، ثم عرضا لنماذج من تقارير البحوث التي انتهت فرق البحث المنضوية في إطاره من إنجازها، وأخرى لا تزال قيد الإنجاز، لنختم بإضاءات على مفهوم البحث التدخلي الذي يشكل بؤرة اهتمام المختبر.

وإعمالا لمبدأ الاعتراف بمقام الباحث في مجال البيداغوجيا والتعريف بسِيَر الباحثين العلمية والعملية، نستضيف الأستاذ **أحمد لَميهي** الباحث في علوم التربية بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان. وقد شرَّفنا بنص أنشأه خصيصا لمجلة البيداغوجي، ألقى فيه شذرات ترسم مسار تجربة يتمفصل فيها الخاص والمحلي والذاتي بالعام والكوني والموضوعي على نحو أصيل.

أما المقالات والدراسات، فتنصب على قضايا متنوعة:

- يعرض الأستاذ **الحسين لعزيز** جزءا من مشروع كتاب قيد الإنجاز حول التكوين الأساس، للمساهمة انطلاقا من تجربته كمدير لمركز تكوين المعلمين بتطوان، في تقويم سيرورة عملية تكوين الأساتذة.
- يتناول الأستاذ **عبد اللطيف الفحصي** موضوع سبل تجويد أداء المدرس وتنمية كفاياته المهنية وتحسين أوضاعه المادية والمعنوية، وذلك قصد مواكبة متطلبات العصر وحاجيات مجتمع المعرفة.
- تتصدى الأستاذة **أسماء إذبلا** لمسألة ضعف دافعية التعلُّم لدى المتعلمين، حيث ترصد بعض أسبابها وتقترح بعض أساليب التغلب عليها على نحو يعين على تحقيق مبدأ جعل التلميذ في قلب العملية التعليمية.
- يستشكل الأستاذ **بلال أشمل** مسألة تدريس الفلسفة للأطفال انطلاقا من تأمل مقتضيات هذه العملية على الصعيدين النظري والعملي، ذاهبا إلى أن تدريس الفلسفة ينبغي أن يكون بطريق اللعب والحكي.
- يرى الأستاذ **يوسف العمّاري** أن الاعتقاد في قابلية كافة المتعلمين للتعلم أمر حاسم في تأسيس الاختيار البيداغوجي وتوجيه السلوك التعليمي.
- يساهم الأستاذ **محمد سعيد الصمدي** في النقاش حول نتائج المغرب في تقويم الكفاية القرائية (PIRLS,2011)، داعيا إلى إعادة النظر في الأهمية الاستراتيجية لمادة القراءة في تملك باقي الكفايات واستثمارها.
- يطلب الأستاذ **عزيز بوستا**، استنادا إلى بحثه الجامعي حول موضوع الإدارة التربوية، الانتقال من نمط التدبير الإداري المنحصر في التعامل مع الأزمات إلى تدبير يهتم بتدبير التغيير وتوقعه من أجل تعامل أنجع مع آثاره.
- يقدم الأستاذ **ادريس التاج** نتائج بحثه الميداني حول تأثير مهنة الوالدين على التحصيل الدراسي للتلميذ، مساهما بذلك في النقاش حول أهمية اعتبار الفروق الاقتصادية والاجتماعية بين الأسر من لدن الفاعلين التربويين.

وفي إطار الانفتاح على الأساتذة المتدربين بالمراكز الجهوية للتربية والتكوين، وفتح المجال أمامهم لنشر تقارير عن أبحاثهم التي ينجزونها أثناء فترة التكوين، تعرض الأستاذتان المتدربتان **فاطمة الزهراء محسن** و**إيمان بقراوي** نتائج مشروعهما الشخصي الذي أنجزتاه تحت إشراف الأستاذ المكوِّن **عبد الإله نخشى** بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين–ملحقة العرائش؛ وقد انصب على إعداد كراسة جامعة للتمارين المنزلية تراعي خصوصيات نمو تلاميذ المستويات الأولى من التعليم الابتدائي لتكون صلة وصل بين الآباء والأساتذة.

ومساهمة في التعريف بالمبادرات المؤثرة في سير وتيسير العملية التعليمية التعلمية، تُلقي نافذة التجارب التربوية الضوء على تجربتين اثنتين كان لهما/ولا يزال أثر إيجابي على الممارسة التربوية في النطاق الخاص بكل واحدة منهما: تجربة الأستاذ **محمد الضِّعان** الذي توَّج عملَه رفقة تلاميذ نادي القرآن الكريم والأخلاق المحمدية بالثانوية الإعدادية علي بن أبي طالب (جماعة أزلا–نيابة تطوان) بتأليف ونشر كتاب بعنوان: **الأخلاق المحمدية والقوة الذاتية. ورقات ديداكتيكية، معرفية وقيمية: تجربة أستاذ مع تلاميذه**؛ ثم تجربة الأستاذ **سعيد الزباخ** الذي أنتج تطبيقا معلوماتيا **[بروف أُفيس]** يُمكِّن الأساتذة من تنظيم كافة الوثائق التربوية وتدبير الحصص الدراسية.

أما فضاء التوثيق لهذا العدد، فقد خُصِّص للإخبار بالموارد ذات الصلة بالبحث التربوي المتاحة للقراء بالمكتبة الأكاديمية؛ وفيه التفاتة إلى إصدارين جهويين اثنين هما: **مجلة البحث التربوي** التي كانت تصدر عن الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين طنجة–تطوان، وتوقفت عن الصدور منذ العدد 6 سنة 1996، ثم مجلة **ملفات تربوية** التي توقفت عن الصدور عند العدد 20؛ وهكذا، عملنا على تقديم جرد مفصَّل بمحتويات الإصدارين معا.

فعسى أن تتوفق مجلة **البيداغوجي** في أن تكون فضاء تواصل مفتوحا لتبادل وجهات النظر ولتقاسم الممارسات الجيدة وللحوار النقدي بين أعضاء الجماعة البيداغوجية على النحو الجدير بتطوير منظومتنا التربوية.

قراءة مثمرة.

المختبر الجهوي للبحث التربوي

البيداغوجي
LE PÉDAGOGUE

المختبر الجهوي للبحث التربوي: الإرساء و التطور

انتقاء وإعداد: أطر المختبر

مدخل

نخصص هذا الباب لفتح نافذة تكون بمثابة شرفة يطل منها المختبر الجهوي للبحث التربوي على قراء مجلة «**البيداغوجي**» لإطلاعهم أولاً على عمله وتقاسم كل ما من شأنه أن يخدم تفعيل البحث التربوي، ويساهم بنصيب في تحقيق غايات تجويد منظومتنا التربوية. اخترنا، في هذا العدد الأول، أن نقدم للقراء المهتمين بالبحث في الشأن البيداغوجي لمحة عامة عن المختبر الجهوي للبحث التربوي وعن تطوره منذ إرساء بنيته ضمن المركز الجهوي للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي إلى اليوم، ثم ننتقل إلى عرض نماذج من تقارير البحوث التي انتهى الباحثون من إنجازها، وأخرى لا تزال قيد الإنجاز، لنختم مواد الباب بإضاءات على مفهوم البحث التدخلي الذي يشكل بؤرة اهتمام المختبر.

الإرساء

يعد البحث التربوي إحدى الدعامات الموضوعية التي يتأسس عليها كل فعل إصلاحي في مجال التربية، باعتباره رافعة لتطوير التعليم في أي منظومة تعليمية؛ وقد ظل هذا العامل مطلبا ملحا وأساسيا في مختلف المحطات التي مر منها إصلاح المنظومة التربوية ببلادنا منذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي أكد على تفعيل مخططات العمل للنهوض بالبحث التربوي وتشجيع التميز والتجديد والبحث العلمي، مرورا بالتقرير التحليلي سنة 2008 للمجلس الأعلى للتعليم حول حالة منظومة التربية والتكوين في محوره الثالث «تحسين جودة التربية والتكوين:ضرورة الإصلاح» ووصولا إلى الترجمة العملية لهذا الإصلاح عبر تنفيذ البرنامج الاستعجالي 2012/2009، خصوصا المكون الثاني من المشروع الثامن من المجال الأول [E1P8] المتعلق بتحقيق ملاءمة البحث والتجديد التربويين للحاجيات الملحة للمنظومة التربوية.

ويعتبر تنزيل المذكرتين 178 و 179 الصادرتين سنة 2009، أهم اللبنات في إرساء بنيات البحث التربوي على مستوى منظومة التربية والتكوين، والإطار الرسمي الذي أسس بنية مؤسساتية تضطلع بمهام البحث التربوي على المستوى الوطني هي بنية الوحدة المركزية للبحث التربوي، ومعها جهويا تم إرساء بنية المختبر الجهوي للبحث التربوي؛ حيث تم توطين هذه المختبرات ضمن المراكز الجهوية للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي المتواجدة بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين.

ترافقت هذه الخطوات مع إصدار مشروع الإطار التنظيمي للمختبرات الجهوية للبحث التربوي من لدن الوحدة المركزية للبحث التربوي، كإطار مرجعي ينظم عمل هذه المختبرات في تدبير عملية البحث التربوي، إضافة إلى رزنامة من الوثائق والضوابط المرجعية ذات الصلة بالبحث التربوي وتنظيم عمل المختبر، منها:

- وثيقة مقترحات بخصوص مواضيع البحوث التربوية حسب الأولوية؛

- الوثيقة المتعلقة بتحديد المصطلحات المتداولة في مجال البحث التربوي؛
- دليل فرق البحث التربوي الجهوية؛
- مشروع الوثيقة المرجعية المتعلقة بإصدار مجلة الباحث التربوي؛
- مشروع الوثائق المتعلقة بالضوابط المرجعية لاقتراح مشاريع البحث؛
- مشروع دفتر التحملات متعلق بلجنة تقويم مقترحات مشاريع البحوث.

وقد أُنيطت بالمختبرات الجهوية للبحث التربوي مهمات السهر على تنظيم وتوجيه مختلف العمليات المرتبطة بتدبير البحث التربوي على مستوى الجهة، والإشراف على تنسيق أنشطة فرق البحث العاملة في مراكز التكوين أو ضمن منسقيات التفتيش أو في المؤسسات التعليمية أو الجمعيات التربوية المهنية...مع التركيز على البحث التدخلي والبحث التطويري كمقاربتين لاشتغال فرق البحث، واستثمار كل الآليات الممكن استغلالها لتحديد مواضيع البحث: تقارير مجالس المؤسسات التعليمية، تقارير التفتيش، الندوات التربوية، نتائج الدراسات الدولية...

التفعيل

لأجرأة وتنفيذ هذه الخطط، أشرفت الوحدة المركزية للبحث التربوي على عقد الملتقى الوطني الأول بالرباط يومي 21 و22 ماي 2010 تحت شعار «البحث التربوي دعامة أساسية للارتقاء بمنظومة التربية والتكوين»، ثم الجامعة الصيفية الأولى للبحث التربوي تحت شعار «مقاربات ومناهج» أيام 15 و16 و17 يوليوز 2010. كما نظمت سلسلة لقاءات تواصلية بالأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين: اللقاء الأول حول «إرساء آليات البحث التربوي في منظومة التربية والتكوين»، استفادت أكاديمية طنجة–تطوان منه في فبراير 2010؛ والثاني حول «التحسيس بأهمية البحث التربوي، وسبل خلق تواصل فعال مع فرق البحث، وتدارس مشروع الإطار التنظيمي لمختبرات البحث الجهوية»، استفادت أكاديمية طنجة–تطوان منه في يناير 2011.

وقد أثمر ذلك تشكيل نواة أولى لفرق البحث التربوي بالجهة استفادت من مضاعفة التكوين في منهجية وأدوات البحث؛ كما شارك بعضها في الملتقى الجهوي الأول للبحث التربوي والملتقى الوطني للبحث التربوي لعرض نتائج بحوثها وتقاسمها.

مضاعفة تكوين أعضاء فرق البحث التربوي

تفعيلا للتوصيات المنبثقة عن الجامعة الربيعية الثانية للبحث التربوي التي انعقدت تحت شعار: «التمكن من منهجية وأدوات البحث التربوي دعامة أساسية للارتقاء بمهام فرق البحث الجهوية» من 4 إلى 8 أكتوبر 2011، أشرفت الوحدة المركزية على تكوين ثلاثة مكونين رئيسيين من كل أكاديمية يُعهَد إليهم بمضاعفة التكوين الذي استفادوا منه لفائدة أعضاء فرق البحث في مصوغات: منهجية البحث، وتطبيقات الإحصاء في مجال البحث التربوي، واستثمار قواعد البيانات باستخدام برنام معالجة المعطيات [SPSS]، وذلك بغية تعزيز كفايات أعضاء فرق البحث على المستوى الجهوي والمحلي، بما يسمح بدعم مشاريع البحث والمساهمة في إنجاح إنجازها.

وفعلا، أشرف المختبر الجهوي للبحث التربوي على إجراء الدورة الأولى من مضاعفة التكوين خلال شهر أكتوبر 2011 لفائدة فرق البحث المسجلة برسم موسم 2011-2012 بكل من نيابات تطوان وطنجة–أصيلة والعرائش، شمل حوالي 90 عضوا(ة) من أعضاء فرق البحث التربوي بالجهة.

تنظيم الملتقى الجهوي الأول للبحث التربوي

اعتبارا لأهمية اللقاءات بين الباحثين كمحطات لتبادل الخبرات والتجارب الناجحة التي تستحق التثمين والإبراز وتقاسمها والاستفادة منها، نظم المختبر الجهوي للبحث التربوي في 19 أكتوبر 2011 الملتقى الجهوي الأول للبحث التربوي تحت شعار «البحث التربوي: دعامة لتجويد التعلمات داخل الفصل الدراسي» انصب على موضوعات التكوين والبحث التربوي، والمناهج والحياة المدرسية ثم تقنيات الإعلام والتواصل. وقد شهد تقديم عروض وتقارير فرق البحث المشتغلة بالمختبر، وأخرى عبارة عن مساهمات لإغناء مواد الملتقى ذات الصلة؛ كما شارك فيه حوالي 100 إطار يمثلون أعضاء فرق البحث التربوي وباقي الفاعلين والمتدخلين في الشأن التربوي بالجهة. وقد شكل الملتقى فعلا فرصة للاطلاع على واقع البحث التربوي في الجهة من خلال نتائج البحوث، وتقاسم تجارب فرق البحث والوقوف على الإكراهات والخروج بمقترحات حلول وتوصيات لتطوير البحث التربوي بالجهة.

المشاركة في الملتقى الوطني الثاني للبحث التربوي

نظمت الوحدة المركزية للبحث التربوي الملتقى الوطني الثاني للبحث التربوي تحت شعار «تطوير البحث التربوي دعامة أساسية لتجديد النموذج التربوي المغربي» بمركز التكوينات والملتقيات بالرباط يومي 23 و 24 دجنبر 2011 وذلك بهدف تقديم نتائج بحوث الفرق الجهوية، وتقاسم التجارب الميدانية للبحث وتقييم حصيلة البحث السنوية على المستوى الوطني، وتثمين عمل فرق البحث التربوية والتعريف بإنتاجاتها وتوفير مناسبات للاحتكاك بالخبرات الوطنية والدولية في مجال البحث التربوي.

فمن بين 76 بحثا تربويا ضمن لائحة البحوث المنجزة المتوصل بها من الأكاديميات على المستوى المركزي، شارك المختبر الجهوي للبحث التربوي لجهة طنجة-تطوان في فعاليات هذا الملتقى بخمسة بحوث تربوية منجزة موزعة على ورشة البحوث المتعلقة بالقضايا البيداغوجية المستعرضة وورشة تعلم اللغات والعلوم الإنسانية.

وعلى هامش فعاليات الملتقى، شاركت الأكاديمية ضمن رواق الإنتاجات ببعض من إنتاجات الأطر التربوية في الجهة: كتب ومقالات، وبتقديم بيانات عن حصيلة المختبر الجهوي للبحث التربوي على شكل لوحات وملصقات وأقراص مدمجة.

التطور

واكب المختبر الجهوي للبحث التربوي بالأكاديمية في برامج عمله على مدى المواسم الثلاثة الفارطة -رغم توقف البرنامج الإستعجالي- تشكيل عدد من فرق البحث على مستوى الجهة، غطت مواضيعها إشكالات متعددة في مجال التربية والتكوين بالجهة، نعرضها في الجدول التالي حسب نيابات فرق البحث، مصحوبة بمبيانين يُمثلان منحى تطور تسجيل البحوث منذ إنشاء المختبر، وكذا وصف توزيعها على تراب الجهة.[1]

(1) انظر اللوائح المفصلة لمواضيع البحث وأعضاء الفرق التي اشتغلت عليها لدى المختبر الجهوي للبحث التربوي؛ ويمكن الاطلاع عليها على صفحة الموقع الإلكتروني للمختبر.

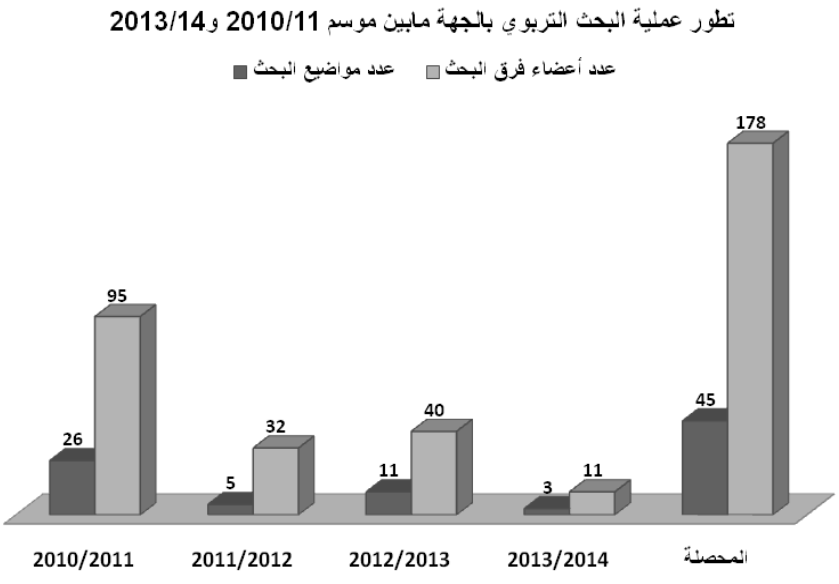
فرق البحث حسب النيابات	موضوع البحث	منسق الفريق
السنة الدراسية 2010-2011		
طنجة-أصيلة	Didactiser et produire les supports authentiques des medias au collège	حامد بركاش
	دور TICE في تطوير الأداء التربوي في الثانوية الإعدادية.	عزيز بوستا
	دور مادة التربية التشكيلية في تنمية الحس الجمالي لدى المتعلم.	سعيد العراس
	مساهمة مشاريع القسم في تطوير تدريس اللغة الاسبانية بالثانويات.	نعيمة بنعيسى
	تقنيات الإعلام والتواصل ودورها في تطوير مادة الاجتماعيات في السلك الثانوي الإعدادي.	عبد الحميد الهادي
	مجال التعليم الأولي.	إدريس الحراتي
	كيفية النهوض بالتربية البيئية في المدرسة الابتدائية؟ إلى أي حد يفعل المجال البيئي والأنشطة المندمجة؟ كيفية تدبير الثروة المائية في المجال البيئي؟	عبد السلام الحمادي
	مشروع محاربة الهدر المدرسي بولاية طنجة.	محمد علي الغماط
	آفاق البحث التربوي في إطار المراكز الجهوية للتكوين.	محمد الحارتي
العرائش	Les rythmes scolaires et leur impact sur l'école de la réussite	عبد اللطيف المكاتب
	الطفل المتعلم والكتابة على الجدران في فضاء المؤسسة التربوية العمومية والخصوصية.	عبد الإله نخشى
	التربية البيئية بين التخطيط والتدبير بالمدرسة الابتدائية.	عبد الحق أقضاض
	استغلال تكنولوجيا الإعلام والتواصل لتجاوز الصعوبات المرتبطة ببعض المفاهيم الفيزيائية بالمدرسة الابتدائية.	محمد فصيح
المضيق-الفنيدق	Analyse d'un dispositif innovant : Site web pour l'apprentissage de la conjugaison» de la langue française»	عمر الرايس

تطوان	دليل الأقسام المشتركة وفق الإدماج.	لمفضل الفاسي
	دليل الأستاذ المبتدئ.	فاطمة لومغاري
	عن القراءة وإشكالية المقروئية.	نور الدين لعمرتي
	عن تخطيط الموارد وفق أسابيع الإدماج.	لمفضل الفاسي
	أثر التعلم بالوضعيات الإدماجية على قدرات التعبير الكتابي في اللغتين العربية والفرنسية عند عينة من تلاميذ القسم الخامس الابتدائي.	السعيد صنير
منسقية التفتيش الجهوي	البنية التحتية للمؤسسة التعليمية وأثرها على مردودية التعليم.	عبد السلام الجعنين
المنسقية الجهوية لمادة علوم الحياة والأرض	تحليل نقدي لوحدة الظواهر الجيولوجية الباطنية بالسنة الثالثة إعدادي.	مراد مدران
المنسقية الجهوية لمادة اللغة الفرنسية	المراقبة المستمرة والدعم التربوي.	جميلة شداد
	السينما والبيداغوجيا.	أحمد الحسني
المنسقية الجهوية لمادة التربية الإسلامية	تقويم الوسائل التعليمية (الكتب المدرسية).	محمد الحضراتي
	تقويم الوسائل الموظفة في تدريس مادة التربية الإسلامية.	محمد الحضراتي
	تقويم الأنشطة التعليمية (الصفية + أنشطة الكتب المدرسية).	يوسف بنعجيبة
	دراسة مقترحات الأساتذة للامتحانات الإشهادية.	محمد الحضراتي
السنة الدراسية 2011-2012		
طنجة-أصيلة	معايير اختيار مديري المؤسسات التعليمية وأطر الإدارة التربوية الأخرى.	محمد الحارتي
	أسباب تدني مستوى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي إعدادي في إنتاج الموضوعات المقالية– الإجتماعيات–	سعيد اغزيل

نور الدين مشاط	دور القاعات المتعددة الوسائط في تطوير الممارسة التربوية وإغناء بيئة التعلم بالتعليم الابتدائي جهة طنجة–تطوان نموذجا.	**تطوان**
مراد مدران	تصورات تلاميذ الثانية إعدادي حول نظرية زحزحة القارات وأهم الظواهر الجيولوجية الباطنية في علاقتها بتكتونية الصفائح	
لمفضل الفاسي	تدبير إرساء الموارد وفق بيداغوجيا الإدماج في جميع المستويات الدراسية بالمدرسة الإبتدائية	
عبد السلام السرغيني	التقليل من ظاهرتي التكرار والانقطاع الدراسيين.	**العرائش**
عبد الرحيم المهوطي	Etude de l'apport de l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le développement des contenus et des outils didactiques dans une perspective socio-constructiviste	**المضيق-الفنيدق**
السنة الدراسية 2012-2013		
نزهة المحموحي	Les entraves de l'administration scolaire	**طنجة-أصيلة**
عبد العزيز بنفارس	الواجبات المدرسية بالمنزل بالمدرسة الابتدائية: إضرار بصحة التلميذ أم دعم للتعلمات؟	
أحلام نويوار	La littérature de jeunesse à l'école marocaine	
سعيد اغزيل	الدعم التربوي بمادة الاجتماعيات بالثانوي الإعدادي.	
رشيد طهريوي	دور جمعيات المجتمع المدني في الدعم التربوي: «جمعية المعرفة للثقافة والتربية بأصيلة» نموذجا.	
عبد الرحيم المهوطي	Évaluation de la qualité des ressources pédagogiques numériques interactives	**المضيق-الفنيدق وتطوان**
مراد مدران	Une éducation relative à l'environnement et à l'écologie: un état des lieux	

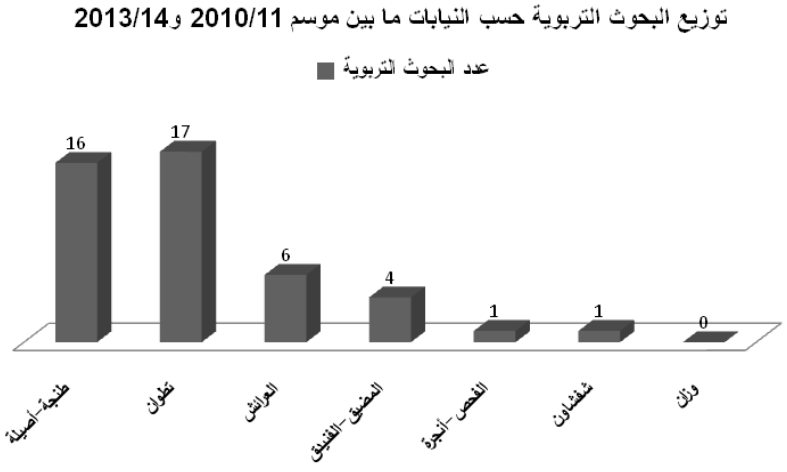
العرائش	Réception du texte littéraire : de la compréhension littéraire à la compréhension fine	عبد الإله فتان
شفشاون	أسباب تدني مستوى التلاميذ في مهارات القراءة والكتابة في المراحل الابتدائية وطرق علاجه.	سعيد حير
لفحص-أنجرة	صعوبات التعليم والتعلم في العالم القروي -إشكالية ضعف المستوى-	عبد الواحد أبروح
السنة الدراسية 2013-2014		
تطوان	المناهج الدراسية ومدى تلبيتها لاحتياجات التنمية بالمغرب.	عرفة احساين
طنجة-أصيلة	مدى إدراك الأساتذة لمهام النشاط المدرسي ومسؤولياته.	محمد الحارتي
	أسباب تدني مستوى التلاميذ في مهارتي القراءة والكتابة في المراحل الابتدائية وطرق علاجه.	حنان الشاط
منسقية التفتيش الجهوي	البنية التربوية للمؤسسة التعليمية وأثرها على مردودية التعليم	عبد السلام الجعنين

لعل الملاحظة الأولى لهذا الجدول تشير إلى تراجع كمي في عدد البحوث والفرق المسجلة ضمن المختبر ما بين 2011/2010 و 2014/2013،كما يظهر ذلك في الوثيقة رقم 1.



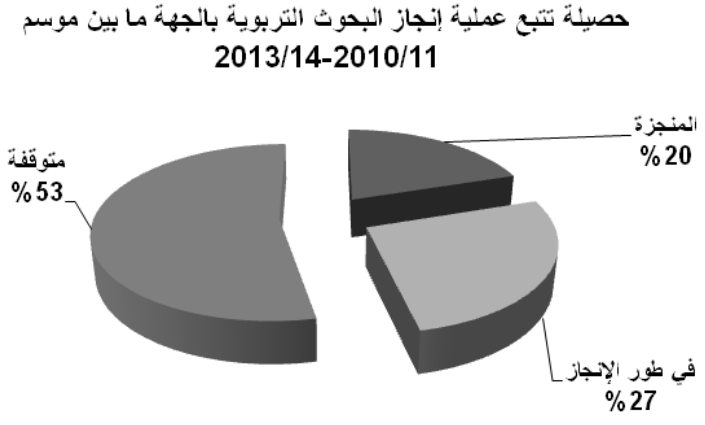
(الوثيقة رقم:1)

كما يلاحظ تباين واضح في توزيع توطين هذه البحوث على مستوى نيابات الجهة،كما يتجلى في الوثيقة رقم 2.



(الوثيقة رقم:2)

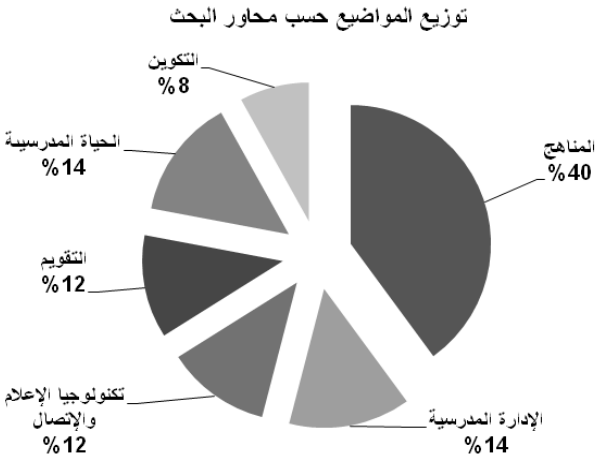
وعلى مستوى تتبع إنجاز هذه البحوث التربوية، يُسجَّل أن نسبة كبيرة من البحوث متوقفة، كما هو مبين في الوثيقة رقم 3. يرجع هذا التعثر الذي لحق عملية الإنجاز بالأساس إلى توقف الدينامية التي خلقها البرنامج الاستعجالي، وما ترتب على ذلك من توقف التكوينات، وغياب التحفيزات والملتقيات الجهوية والوطنية.



(الوثيقة رقم:3)

أما على صعيد توزيع مواضيع البحوث المسجلة حسب المحاور ذات الأولوية المعتمدة من لدن الوحدة المركزية

للبحث التربوي، نلاحظ أن البحوث المسجلة غطت محاور متنوعة كشفت جوانب من الإشكالات التي تواجهها المنظومة التربوية، توزعت بنسب متفاوتة وعكست أهمية محور المناهج في البحوث التي سجلت ما بين موسمي 11/2010 و14/2013 كما هو مبين في الوثيقة رقم 4.



(الوثيقة رقم:4)

آفاق:

رغم أن قراءة وتأويل هذه المعطيات يرجع طبعا إلى عوامل متعددة ويحتاج إلى وقفة تقويمية ليس هذا مجال تفصيل عناصرها، فلا شك أن انتهاء مخطط البرنامج الاستعجالي في دجنبر 2012 كان عاملا حاسما في الفتور المحسوس إزاء مواكبة موضوع البحث التربوي عموما.

ومع ذلك، لا بد من الإشارة إلى جملة من الاجتهادات والمبادرات المحلية والجهوية التي بُذلت من أجل بلورة معالم خطة للتدخل قصد حفظ جذوة مشروع لم يستنفد بعد إمكاناته، بل لا يزال يعوَّل عليه للمساهمة في تطوير الممارسة المهنية وتحقيق النجاح المدرسي المأمول. هكذا، عمل المختبر الجهوي للبحث التربوي على بلورة خطة تواصلية استهدفت الوصول إلى أكبر عدد ممكن من أطر المنظومة التعليمية للتحسيس بأهمية البحث التربوي التدخلي في إصلاح منظومة التربية والتكوين، والتوعية بالدور الجوهري الذي يمكن أن يلعبه الأستاذ الممارس وباقي الفاعلين والشركاء في دينامية البحث في الجهة. ومن بين عناصر هذه الخطة التواصلية:

- اللقاء التواصلي مع الجمعيات المهنية التربوية بتاريخ 2012/10/19؛
- اللقاء التواصلي مع جمعيات المجتمع المدني الجهوية المهتمة بالشأن التربوي بتاريخ 2012/11/09؛
- لقاء تواصلي مع مسؤولي المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين (ملحقة تطوان) بتاريخ 2012/12/21؛
- لقاء مع ممثلين عن الجمعية الوطنية للأساتذة الباحثين بالمراكز بتاريخ 2012/12/28؛
- لقاء مصاحبة فرق البحث العاملة ضمن المختبر الجهوي ترأسه السيد مدير الأكاديمية بتاريخ 13 مارس 2013؛

- لقاء تواصلي مع مسؤولي المدرسة العليا للأساتذة بمرتيل بتاريخ 2013/05/17؛
- تكثيف المراسلات والاتصالات من أجل الانفتاح على مختلف الفاعلين والشركاء بالجهة؛
- التواصل المستمر مع مختلف الفرق عبر البريد الإلكتروني والهاتف لتتبع الإنجاز ومدى تقدم البحوث؛
- إنشاء موقع إلكتروني خاص بالمختبر الجهوي للبحث التربوي بالإمكانات الذاتية البحتة ابتداء من شهر يوليوز 2012، والانفتاح على توظيف شبكة التواصل الاجتماعي (Facebook).
- وفي يناير 2014، تم إبرام اتفاقية للشراكة والتعاون بين الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة–تطوان والمختبر المغربي للبحث في علوم التربية (LAMARES) بالمدرسة العليا للأساتذة بمرتيل، في شأن إصدار مجلة «**البيداغوجي**»؛ وذلك تفعيلا لاتفاقية الشراكة الإطار المبرمة بين الأكاديمية وبين جامعة عبد المالك السعدي في مجال البحث التربوي بتاريخ فبراير 2011، في موضوع الارتقاء بالبحث التربوي جهويا، من خلال التوظيف المشترك للإمكانيات المادية والبشرية لدعم الجهود الرامية إلى تنفيذ استراتيجية الوزارة في مجال البحث التربوي، والمساهمة في بلورة برامج عمل كفيلة بالارتقاء به على الصعيد الجهوي.
- مراسلة موجهة إلى المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بطنجة وملحقتيه، بتاريخ 31 يناير 2014 في شأن التنسيق مع المختبر الجهوي للبحث التربوي حول موضوع «البحث التدخلي».

واستشرافا لآفاق العمل، فإن المجال لا زال متسعا لترسيخ ثقافة البحث التربوي في الجهة للارتقاء بمنظومة التربية والتكوين الذي يبقى أحد أكبر الرهانات التي يخوض فيها المختبر الجهوي للبحث التربوي، في ظل واقع الإكراهات والصعوبات التي يعاني منها البحث عموما والبحث التربوي على وجه الخصوص، خاصة في ظل عدم تفعيل الآليات الإجرائية المتوفرة منها لتنزيل مقتضيات المراسيم والمذكرات في الموضوع من جهة، وعدم الانخراط الجاد والمسؤول للفاعلين المؤهلين لممارسة عملية البحث وتأطيرها من جهة ثانية.

فعسى أن تكون مجلة «**البيداغوجي**» خطوة إضافية تنضاف إلى الخطوات السابقة على درب تفعيل وتطوير ممارسة البحث التربوي في الجهة، وفتح نقاش علمي هادئ وهادف حول سبل تحصين ما تم إنجازه وتحقيق ما تطمح إليه المنظومة التربوية جهويا ووطنيا، وفق مقاربة تشاركية–تعاونية مع كافة الفاعلين في المجال.

إضاءات حول البحث التربوي التدخلي

انتقاء وإعداد: أطر المختبر الجهوي للبحث التربوي

التعريف والأهداف:

البحث التدخلي[12] في التربية هو استقصاء منظم يجريه المدرسون و/أو مديرو المؤسسات و/أو الموجهون أو غيرهم من المعنيين في بيئة التدريس والتعلم، يتضمن جمع معلومات عن الطرق التي تدار بها أقسامهم الدراسية ومدارسهم وكيفيات التدريس وأساليب تعلم التلاميذ؛ وذلك بغية اكتساب فهم عميق يتيح تطوير ممارسات تأملية، تؤدي إلى وضع خطط عملية لتحسين نتائج التلاميذ، وإحداث تغييرات إيجابية في الممارسات التربوية وفي البيئة المدرسية عموما.

إنها بحوث يجريها المدرسون أنفسهم، ولا تفرض عليهم بواسطة شخص آخر أو من مصدر خارجي؛ فتشجعهم على أن يكونوا متعلمين دائمين ومنخرطين في سيرورة التكوين الذاتي في صفوفهم المدرسية كباحثين وممارسين في الآن نفسِه؛ إذ الغرض من البحوث التدخلية هو حل المشكلات اليومية في المؤسسات التعليمية، والعمل على تطوير المواقف والسلوكات المهنية وجعل التدريس أكثر نجاعة لتحسين التعلمات.

إن البحوث التدخلية تدمج وقفات تأملية مهنية في العمل اليومي للأساتذة، وتحث على النظر إلى العملية التعليمية–التعلمية بعين ناقدة؛ وذلك أنها تدفعهم إلى فحص ديناميات الممارسات الصفية، وتأمل أفعال وتفاعلات التلاميذ، وتمحيص المهام المعتادة. وعندما يكتسبون فهما جديدا عن سلوكياتهم وسلوكيات تلاميذهم من خلال البحث التدخلي، تزداد ثقتهم بأنفسهم حين يتخذون قرارات مستندة إلى معلومات عما ينبغي أو لا ينبغي تغييره، وربط المعرفة السابقة بالمعلومات الجديدة، والتعلم من الخبرة المكتسبة عن وعي، لكي يكونوا مهنيين في مواجهة المشكلات وملتزمين بتحسين ممارساتهم ونتائج تلاميذهم.

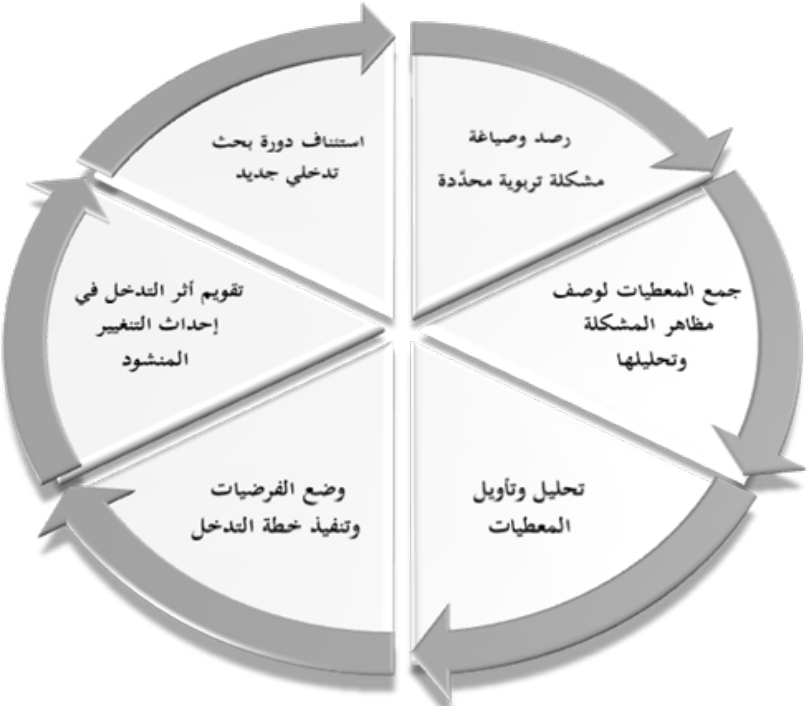
فقد يجد المدرس نفسَه أمام تحدٍّ صعب حين يلاحظ، مثلا، «ضعف الدافعية للتعلم» لدى التلاميذ في القسم؛ وعندما يتأمل ممارساته في التدريس، فإنه يكون بصدد تحديد الاستراتيجيات المعينة أكثر على تقوية تلك الدافعية بشكل يجعل تدريسه أكثر فاعلية ويحسن من مردوديته. وتكمن قوة البحث التدخلي هنا في تحفيز الأستاذ على جمع بيانات عن أداء التلاميذ بانتظام (درجات الاختبارات، اتجاهات التلاميذ، وسلوكهم أثناء أدائهم مهاما معينة..)، وفي امتلاكه مزيدا من الثقة كي يحاول إيجاد طرق تدريس بديلة مختلفة ومتنوعة، وتحديد استراتيجيات التدريس الأكثر نجاعة بالنسبة للتلاميذ ذوي الدافعية الضعيفة للتحصيل الدراسي.

في البحث التدخلي، إذن، يكتسب الباحثون–الممارسون خبرة ميدانية، ويتملكون كفاءة لمواجهة المشكلات المهنية المستجدة والمستعصية، الأمر الذي يفتح إمكانات نقل الخبرة وتقاسمها للاستفادة منها.

(1) لا بد من الإشارة إلى تعدد التسميات الدالة على هذا النوع من البحث، تبعا لسياقات البحث وأغراضه وآفاقه العملية: البحث العملي [la recherche-action]، البحث التدخلي [la recherche-intervention]، البحث الإنمائي/التطويري [la recherche-développement]، البحث الإجرائي [la recherche opérationnelle]. وإذ أننا نسعى هنا إلى تقريب هذا الحقل من حقول البحث لمجال التداول التربوي، بحيث نتفادى الدخول في رصد الفروق الدقيقة بين كل منها، فقد وقع اختيارنا -إجرائيا- على تسمية «البحث التدخلي»، كما بدأ ترويجه على الساحة التربوية المغربية مؤخرا، وخاصة في الوثائق الرسمية ذات الصلة.

مراحل البحث التدخلي:

لا يتعلق الأمر هنا بضبط قار ونهائي لمراحل البحث التدخلي، اعتبارا لتباين وتنوع الأدبيات التي تتناوله؛ غير أنه يمكن استقراء ستة عناصر تشكل دورة هذا النوع من البحوث: رصد المشكلة، جمع المعطيات تحليل وتأويل المعطيات، وضع الفرضيات وتنفيذ خطة التدخل، تقويم النتائج، استئناف دورة البحث، كما يظهر في الخطاطة التالية:



1. **رصد المشكلة**: يبدأ البحث التدخلي من الإحساس بالمشكلة، وبعدم الرضا عن الأجوبة والحلول القائمة وبالعزم على اكتشاف مسالك جديدة لحلها. من الأهمية بمكان أن يتم رصد مشكلة تفصيلية ووضع أسئلة محدَّدة بدقة يمكن التحكم فيها ومن شأن حلها أن يغير الوضع إلى ما هو أفضل.
2. **جمع المعطيات**: وذلك بالانطلاق من تشخيص للوضعية عبر مختلف أدوات وتقنيات الاستقصاء الملائمة الكفيلة بتحديد مظاهر وأبعاد المشكلة: مقابلات، مذكرات الأستاذ اليومية، كراسات التلاميذ، استمارات، الملاحظة التشاركية، السير الذاتية، يوميات البحث، تسجيلات صوتية/سمعية بصرية، دراسات، تقارير،...).
3. **تحليل وتأويل المعطيات**: يتم تصنيف المعطيات التي تم جمعها والنظر فيها أخذا بعين الاعتبار إمكانات التحليل الإحصائي وتحليل المضمون في قراءتها وتأويلها من جهة، والسياق المدرسي الخاص الذي يتم فيه تناولها من جهة ثانية.

4. **وضع الفرضيات وتنفيذ التدخل**: وضع فرضيات عمل واضحة وقابلة للتحقق من جدواها، واتخاذ القرارات العملية الكفيلة بتحقيق الغايات المقصودة من البحث التدخلي. بحيث إن الفرضيات تكون هي عينها خطة الحل في التدخل المقترح، وعلى أساسها يتم تصميم خطة عمل إجرائية تستهدف إحداث التغيير المنشود، مع تدقيق المتغير الذي يُفترَض أن يكون عاملا حاسما في تنفيذ التدخل وتوجيه مساره، ومراعاة الجدول الزمني المتاح لإنجازه.
5. **تقويم النتائج**: التأمل في نتائج التدخل على ضوء مراجعة الأهداف المتوخاة منه، من خلال التحقق من مدى نجاح العمليات المنجزة في إحداث التغيير المنشود. هذا ويُفترَض أن تكون النتائج المحصَّلة عند نهاية البحث العملي دقيقة بالنظر إلى ضيق المجموعة المقصودة بالتدخل ويُيسر ضبط المؤشرات والمتغيرات المعتبرة، مع استحضار ضرورة العمل على توثيق تلك النتائج في شكل تقارير بحث، والتطلع إلى إمكانات نشرها ضمن مجلات متخصصة، وتقاسمها خلال اللقاءات والندوات ذات الصلة.
6. **استئناف دورة البحث**: الانطلاق من النتائج المتوصل إليها والمشكلات الجديدة التي تم رصدها من أجل استئناف دورة بحث تدخلي جديد. لذلك، فمهما كانت نقطة الانطلاق بسيطة وتفصيلية، فإن المهم هو الشروع في سيرورة التدخل وتطوير الواقع، من خلال التبصر الفردي والتداول الجماعي المتواتر في الأعمال المنجَزة والمعارف المحصَّلة حولها، واستشراف آفاق العمل لمعالجة الاختلالات والبناء على النجاحات.

اندماج العلم والعمل:

إن الفاعل ضمن البحث التدخلي يكون في الآن نفسه باحثا منتجا للمعارف وعاملا على ضوء المعرفة التي ينتجها؛ فالعلم والعمل بالنسبة إليه مندمجان يُضيء كلٌّ منهما الآخر ويستثيره ويوجهه. حيث يتدخَّل الباحث العامل لتغيير واقع معين غير منفصل عنه بل يعنيه مباشرة؛ وهو أيضا منتج لأدوات مفاهيمية ومنهجية تساعده على فهمه والتأثير فيه أولاً، وتُقدَّم إلى الغير باعتبارها مفاهيم ومناهج وأدوات قابلة للتجريب بعد تكييفها في سياقات مغايرة ومن لدن فاعلين آخرين ثانيا.

إن البحث التدخلي موقف ينبثق من الواقع؛ وبما أنه يمس مختلف وجوه الالتزام الفردي والمجتمعي، فإنه يغدو مناسبة للتعرف على الذات وعلى الواقع المدرسي المحيط، وللخلق والإبداع الذي يتوخى تغيير أوضاع العيش داخل المدرسة، ومن خلاله داخل المجتمع ثانيا. يمكن أن ينجَز البحث التدخلي من طرف فاعل بمفرده، كأن يتصدى أستاذ لتجاوز مشكلات عملية تفصيلية تتعلق بجانب من جوانب تدريس المادة أو بتدبير جماعة الفصل مثلا؛ ويمكن أن يتم في إطار سيرورة تنخرط فيها جماعة من الفاعلين في المدرسة، وفق منطق تشاركي تعاوني.

فضلا عن ذلك، يتميز هذا النوع من البحوث عن الأنواع السائدة للبحث بطائفة من الخواص المميزة تساعد على رسم حدود موضوعه وهدفه والفاعلين فيه والمستهدفين من إنجازه، وطبيعة النتائج والآثار المنتظر التوصل إليها، كما يظهر من خلال الجدول التقريبي التالي:

مقارنة بين البحث التدخلي وبين البحث الأساسي أو التطبيقي

البحث العلمي الأكاديمي (الأساسي أو التطبيقي)	البحث التربوي التدخلي
من أهدافه إغناء النظريات وتطوير العلم والتكنولوجيا.	من أهدافه حل مشكلات محددة في الزمان والمكان وتحسين الأداء والممارسة العملية بشكل عام
يستند الباحث على نموذج أو نظرية ويندرج البحث في إطار منظومة فكرية معينة.	لا يستند الباحث على نموذج أو نظرية، ولا يندرج البحث بالضرورة في إطار أية منظومة فكرية.
يلتزم البحث بشروط المنهجية العلمية الصارمة.	يتعامل بمرونة مع شروط المنهجية العلمية، دون أن يعني ذلك العشوائية.
غالبا ما يلجأ الباحثون إلى تقنيات متطورة من التحليل الإحصائي.	يكون اللجوء إلى تقنيات التحليل الإحصائي في مستوياتها الأولية.
يمكن تعميم نتائجه على وضعيات جديدة، أي إنتاج معرفة معممة وصياغة قوانين، تسهم في بناء المعرفة النظرية ومراكمتها.	لا يُشترَط تعميم نتائجه حتى في وضعيات متشابهة،إذ الرهان فيه تغيير الواقع المحسسوس للباحثين–الممارسين.
عادة ما يقوم به أكاديميون أو ينجز تحت إشرافهم أو في مؤسسات عليا أو جامعية أو مختبرات أو من طرف طلاب الدراسات العليا.	لا ينجز في العادة من طرف الأكاديميين وليس بالضرورة تحت إشرافهم، بل يقوم به الأساتذة/الممارسون في الميدان التربوي والبيئة التعليمية.
حل الإشكاليات البحثية يبقى شأنا خاصا بالباحثين المتخصصين.	الأساتذة والمتعلمون والأطراف الفاعلة في قطاع التربية والتكوين أطراف أساسية في إدراك المشكلة والمساهمة في حلها.

مراجع للتوسع:

أ– بالعربية

– الأندلسي، خالد [2013]. **البحث التدخلي: علوم، تنمية، ديموقراطية**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

– بارسون، ريتشارد وكمبل، براون [2005]. **المعلم. ممارس ومتأمل وباحث إجرائي**، ترجمة: رشيد الحسناوي، العين: دار الكتاب الجامعي.

– حيدر عبد اللطيف حسين [2004]. **البحث الإجرائي: بين التفكر في الممارسة المهنية وتحسينها**، دبي: دار القلم.

– الخالدي، موسى ووهبة، نادر [2000]. «**البحوث الإجرائية مع معلمات ما قبل الخدمة**»، **نشرة رؤى تربوية**، العدد1، يونيو 2000، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
– الخالدي، موسى [2004]. «**كيف يمكن للمدرسين الاستفادة من البحوث الإجرائية في تطوير أدائهم وحل مشاكلهم؟**»، **نشرة رؤى تربوية**، العدد13، يناير 2004، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
– شفيقي، فؤاد [2012]. «**إرساء آليات البحث التربوي في منظومة التربية والتكوين**»، الجامعة التربوية الأولى لأساتذة المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، الوحدة المركزية لتكوين الأطر–إتقان، إفران: جامعة الأخوين.
– عابد، تغريد باجس [2005]. «**البحث الإجرائي: مكانته ومميزاته ودوره. تجارب معلمين**»، **نشرة رؤى تربوية**، العدد16، يناير 2005، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
– العمري، عطية محمد [2007]. **البحث الإجرائي رؤية للتطوير والنمو المهني**، شبكة المعلم بدولة قطر: http://teachers.net.qa/content/research/detail/1143
– كابور أهلاوات وآخرون [1995]. **البحث التربوي التطبيقي**، مسقط: منشورات وزارة التربية والتعليم.
– ماكنيف، ج. [2001]. **البحث الإجرائي من أجل التطور المهني**، ترجمة نادر وهبة، سلسلة نشرات حكومية:
http://teachers.org/index.php?action=publication&val=book&name=DF%CA%&lang=ar
– وزارة التربية والتعليم العالي [2009-2010]. **خطوات البحث الإجرائي ومبرراته: دورة تهيئة المعلم الجيد**، فلسطين: الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي.

ب– بغير العربية

– ADELMAN, C. [1993]. «Kurt Lewin and the origins of Action-Research», *in Educational Action-Research Revue*, Vol. n°1, pp.7 - 24.
– ALLARD-POESI, Florence et PERRET, Véronique [2004]. *La recherche-action*, e-thèque, col. Méthodes quantitatives et qualitatives. http://www.e-theque.com/
– ANADON, M. et SAVOIE-ZAJC, L. (2007). « La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : une forme de recherche participative », Dans Marta Anadón (dir.), *Recherches participatives : multiples regards,* Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec, pp. 13 - 30.
– ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. [2002]. *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique* (traduit par M. Aussanaire et P. Garcia-Melgares). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
– ARGYRIS C., PUTNAM R. et MAcCLAIN Smith D. [1985]. *Action Science: Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*, San Francisco: Jossey-Bass.
– BARBIER R. [1996]. *La Recherche Action*, Paris: Economica, col. Anthropos.
– BERGER, G. [2003]. « La recherche-action : épistémologie historique », Dans P. M. Mesnier et P. Missotte (dir.), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer*, Paris, France : L'Harmattan, pp. 13 - 26.
– BENKIRANE, Réda [2002]. *La complexité, vertiges et promesses*, Paris : Éditions Le Pommier.

- BLASE, J. et KIRBY, P. C. [2010]. *Des stratégies pour une direction scolaire efficace, motiver et inspirer les enseignants* (adapté par M. Leclerc; traduit par V. Duguay), Montréal, QC : Chenelière.
- BOYER, M. [2000]. *La direction des écoles et l'autodéveloppement, une recherche-action*. Thèse de doctorat, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- CALLON M. et LATOUR B. (Éds) [1991]. *La science telle qu'elle se fait*, Paris: La Découverte.
- CLENET, Jean [2002]. *L'ingénierie des formations en alternance, « Pour comprendre, c'est-à-dire pour faire»*, Paris : l'Harmattan.
- COENEN, H. [2001]. « Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs », dans G. A. Gilles et A. Lévy (dir.), *La recherche-action : perspectives internationales*, Paris, France : Eska, pp. 19 - 32.
- DAVID A., HATCHUEL A. et LAUFER R. (Éds.) (2000), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Paris: Vuibert.
- DE LANDSHEERE, G. [1982]. *Introduction à la recherche en éducation*, Paris : A. Collin-Bourrelier, 5e éd.
- DE LANDSHEERE, G. [1986]. *La recherche en éducation dans le monde*, Paris: PUF.
- DEMUNTER, P. [1994]. « Recherche-action de type stratégique et évaluation des actions et des dispositifs de formation », *Les Cahiers du Gueep : recherches-actions : Méthodes et pratiques de formation*, 26, pp. 39 - 57.
- DESMARAIS Danielle, BOYER Michel et DUPONT Martine [2005]. «À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire : dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs »*, Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, pp. 273296-. http://id.erudit.org/iderudit/012756ar ; Document téléchargé le 3 avril 2011 06:52.
- DIND, D. [1982]. «La recherche-action en question», in La recherche-action, enjeux et pratiques, *Revue internationale d'action communautaire*, 5/ 54.
- DIONNE, H. [1998]. *Le développement par la recherche-action*, Montréal : L'Harmattan.
- DONNAY, J. et CHARLIER, É. [2006]. *Apprendre par l'analyse de pratiques, initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Bruxelles/Sherbrooke, QC : Presses universitaires de Namur/Éditions CRP.
- FALS-BORDA O. et RAHMAN M. A. (Eds.) (1991), *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*, New York: Apex.
- FERRANCE, Eileen. Action Research, *Themes In Education*, LAB, Northeast and Islands Regional Educational. Laboratory at Brown University, 2000 Brown University.
- GERARD, Christian, GILLIER, Jean-Philippe, (Coordinateurs), [2002]. *Se former par la recherche en alternance*, Paris : L'Harmattan.
- GERARD, Christian [2005]. *Diriger dans l'incertain, Pour une pragmatique de la problématisation*, Paris: L'Harmattan.
- GERARD, Christian [2006]. « Action-recherche / recherche-action en formation. Conjoindre l'expérience, l'art et la science afin deformer à (se) former », in *Esprit critique*, VOL. 08, N°01, ISSN 17051045-, consulté sur Internet: http://www.espritcritique.org
- GOYETTE, G. et LESSARD-HEBERT, M. [1987]. *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements, son instrumentation*, Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- GREENWOOD, D. J. et LEVIN M. [1998]. *Introduction to Action Research, Social Research for Social Change*, London: Sage.

- GUAY, M. H. et PRUD'HOMME, L. (2011). « La recherche-action », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3éd., Montréal, QC : ERPI, pp. 183 - 211.
- GUILLEMETTE, Suzanne et SAVOIE-ZAJC, Lorraine [2013]. « La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs », in *Formation et profession,* 20(3), pp. 41 - 53.
- HALLINGER, P. [2003]. "Leading educational change : reflections on the practice of instructional and transformational leadership", *Cambridge Journal of Education*, 33(3),329- 352.
- HESS, R [1983]. « Histoire et typologie de la recherche-action », in Revue Pour 90, Toulouse : Éditions Privat.
- KING, J. et LONNQUIST, M. P. [1992]. A review of writing on action research (1944-present). Repéré à http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED355664.pdf
- LE BOTERF, G. [2007]. *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle*, Paris, France : Éditions d'Organisation.
- LIU, M. [1997]. *Fondements et pratique de la recherche-action*, Paris : L'Harmattan.
- MASCIOTRA, D. et MEDZO, F. [2009]. *Développer un agir compétent, vers un curriculum pour la vie*, Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- MEIRIEU, Ph. [1988]. « Les acquis de la recherche-action: rigueur et pertinence », in *Recherches impliquées*, recherches-actions: le cas de l'éducation, M-A Hugon, Cl. Seibel, et Bruxelles: De Boeck éds, Université.
- McTIGHE, J. and EMBERGER, M. [2000] *Understanding by Design and Action Research*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MILLS, G. *A* [2003]. *Guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall, 2003.
- MORIN, Edgar, LE MOIGNE, Jean-Louis, [1999]. *L'intelligence de la complexité*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD, Philippe [1994]. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, l'Harmatan.
- RHEAUME, Jacques. [1982]. « La recherche-action : un nouveau mode de savoir? » in *Sociologie et sociétés*, vol. 14, n° 1, pp. 4351-. http://id.erudit.org/iderudit/006775ar
- SAVOIE-ZAJC, L. [2001]. « La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites », Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Ste-Foy, QC : Presses de l'Université Laval, pp. 15 - 49.
- SCHÖN, Donald, [1983]. *The Reflexive Practitioner, How Professionals Think in Action*, U.S.A. Basic Books.
- SCHÖN, Donald, [1994]. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal : Les Editions Logiques.
- VAN DER MAREN, M. J. [1995]. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal –De Boeck.
- VAN TRIER W. E,. [1980]. La recherche-action. In: *Déviance et société*, Vol. 4 -N°2. pp. 179 - 193.
- VERSPIEREN, Marie-Renée [1991]. Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'Education, Bruxelles-Paris : Co-édition Contradictions/l'Harmattan.
- VERSPIEREN, Marie-Renée [1997]. « Pertinence de la recherche-action dans le domaine des sciences de l'éducation », Etud. Rech. Syst. Agraires Dév., 30, pp. 115 - 126.
- VIOLET, Dominique, [1996]. *Paradoxes, Autonomie et réussites scolaires*, Paris : l'Harmattan.

ج- موارد إلكترونية

- http://1libertaire.free.fr/Recherche-Action02.html (14.11.2005)
- http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php
- http://www.recherche-action.fr/ (14.11.2005)
- In: http://www.recherche-action.fr/RA_Compar.html#RA_Compar (14.11.2005)
- LISRA – Questions fréquentes sur la recherche-action, http://labo.recherche-action.fr
- URL_ID=11833&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (14.11.2005)
- www.teachersnetwork.org/tnli/research
- الوحدة المركزية لتكوين الأطر [2012]. المجزوءات المستعرضة لدعم التكوين من أجل تعلم فعال، 4. البحث الإجرائي: projetitqane.ma/ar/images/stories/pdf/pdfzk/part2/4.pdf

شخصية العدد

البيداغوجي
LE PÉDAGOGUE

شخصية العدد: أحمد لَميهي

عيد ميلاد مزدوج

شذراتٌ من مسار...

ترجمة :
يوسف العمّاري، رضوان الخمليشي.

لحظة التلميذ

09 أكتوبر. إنه يوم ميلادي.
وهو أيضا يوم وفاة أبي ! كان عمري 16 سنة.
هل مات أبي ذاك اليوم كي يتركني أولَد وحيدا؟ أم أنها مجرد صدفة؟ اللّه وحده يعلم.

وُلدتُ في أسرة متواضعة، لا يعرف فيها الأب والأم القراءة ولا الكتابة، وحصلتُ، على نحو طريف، بعْد فشلَيْن مدرسيَّيْن أحدهما في الابتدائي والثاني في الإعدادي، على شهادة البكالوريا في الآداب العصرية خلال الدورة الأولى من يونيو 1979، بميزة، بثانوية ابن خلدون بمدينتي بالتبني: آسفي.

ثمة سؤال أول يفرض نفسَه: هل يمكن أن تنجح في المدرسة، ولو على نحو متوسط، حينما تعيش وسط أسرة لا وجود فيها –عدا بعض الكتب المدرسية لإخوتك وأخواتك الأكبر سنا- لنَسْمَة كتاب أو مجلة علمية أو أدبية، ولا حتى لجريدة أخبار أو أحداث يومية؟

في حالتي أنا، أجَل.

وفيما يلي، باختصار، أربعة أسباب رئيسية أعتقد أنها تبرر ذلك:

أولاً، وجودُ أب رغب دوما، رغم غياباته المتكررة والطويلة، ومع أنه لم يُفصح قط عن ذلك، في أن لا يخسر أبناؤه، ذكورا وإناثا، لحظةَ المدرسة. أنا متيقن من أنه رغِب في ذلك. وقد فعل ذلك فعلا.

في العمق، هل كان على أبي أن يفعل على نحو مغاير؟ هل كان بوسعه أن يذهب أبعد من ذلك، مع أنه لم يكن يعرف، كما قلتُ، القراءة والكتابة؟

هذا هو السبب الأول إذن، ولا ريب أنه السبب الأهم بالنسبة إلي.

لنر الآن السبب الثاني. إنه يُفسَّر أولاً من خلال المثال المحسوس الذي فَرَض نفسَه على ناظري أكثر مما فَرَض نفسَه على ذهني كطفل صغير: أريد الحديث عن أخي البِكر.

لنقل مباشرة إن أخي البِكر لم يكن قط مثقفا، ولربما

لن يكون كذلك أبدا. ثم إن هذا لا يعيبه على حدٍّ علمي... لا يهم. المهم أنه تابع دراساته بفضل أبي في واحدة من المدارس العليا النادرة للزراعة بالمغرب في تلك الفترة، وأنه كان يعمل حينها، بينما لم أكن قد جاوزت السابعة أو الثامنة من العمر، إطارا في أحد بنوك «القرض الفلاحي» بالرباط.

هذا النموذج الأول بصمني على نحو إيجابي كطفل. فقد حيرتني دراجةُ أخي البِكر النارية، ثم سيارتُه الأولى، وخاصة سيارته الثانية الحمراء. حيَّرَني ذلك بمقدار ما لم تكن طريقتُه في اللباس (طقم/ربطة عنق) تشبه إطلاقا ما اعتدتُ على رؤيته في قريتي الصغيرة الضائعة بين برشيد وسطات.

لستُ أدري إن كنتُ قررتُ، منذئذ أن أشبهه، أي أن أملك، مثله، دراجة نارية ثم سيارة ثم أطقم لباس، ثم ربطات عنق، ثم أحذية جديدة.. ثم أشياء أُخَر. أقول اليوم، بعيون الراشد، إن نموذج أخي البِكر كان نموذجا محسوسا ناجحا بمقدار ما، وإنه حتى في شروط مختلفة سياسيا وثقافيا واجتماعيا واقتصاديا، ليس من السهل القيام بمثل ذلك اليوم. يا للأسف!

لندَع نموذج أخي البِكر، ولنفحص على التو السبب الثالث. إنه نموذج أخي الثاني الذي يكبرني بخمس سنوات. والحق أنه بصمني هو أيضا، ولكن على نحو مختلف عن الأول. أُوضِّح: فبفضل أبي دوما، ولما لم تكن في قريتي الصغيرة مؤسسةٌ إعدادية، رأى والدُنا أنه يلزم تسجيله بإعدادية تقع على بعد 30 كلم من قريتنا، هو الذي لم يكن قد جاوز الثانية عشر أو الثالثة عشر من العمر !

ينبغي التذكير بأنه كان ببرشيد وقتذاك قسمٌ داخلي. بيد أن أبي، ولست أعرف السبب، أراد أن يقوم بأمر مغاير. مسألةٌ كبرياء دون شك. لنتجنب الخوض في التفاصيل. لنقُل ببساطة إنه كان على أخي، وهو بعدُ فتى، أن يُعوِّل على نفسه: أن يستيقظ صباحا أو يواصل النوم، أن يُنجِز فروضه أو لا، أن يُعِدَّ مأكله أو يقتني علبة سردين، أن يستحم أو ينتن قائما.. أمرٌ قاس .. قاس .. أليس كذلك؟

فلنقف لحظة، لنقف هنيهة أمام هذه الصورة التي قَلَبت أعماق كياني. أخوك! أخوك الذي يعود إلى البيت مرة كل أسبوع، وأمك التي تُناوله كلَّ يوم أحد، عند عودته إلى برشيد، خبزتين كبيرتين حضَّرتهما بيديها، وهي تبكي، تعصر قلبَها حسرةُ العجز عن مرافقته وترك باقي إخوانه وأخواته وحدهم في البيت، رغم وجود جدتنا لأبينا.. مع اعتبار المسافة التاريخية، يمكنني القول اليوم، إني تعلمت من صورة خبز أمي ونحيب أخي أمرا أساسيا في الحياة: المثابرة.

بقي السبب الرابع: هذا الأخير يرتبط ربما بأمور عديدة. وفيما يلي ثلاثة أمور مهمة: رفضي اللعب واللُّعَب، موت الأب، ومزاجي المتفرِّد شيئا ما.

يُعَدُّ اللعب، كما يعلم الجميع، أمراً مهما بالنسبة لكافة الأطفال، أيا كان لونُهم، وأيا كان البلد الذي وُلدوا فيه وأيا كان الوضع الاجتماعي أو ديانةُ آبائهم. لا يتم إيلاء أهمية خاصة لمثل هذا النوع من الأسئلة في جميع البلدان ومن لدن كافة الآباء. للأسف. لكن بالنسبة لي، الأمر ليس مادةَ تفكير؛ إنما هو بالعكس أمر عشتُه. فلما لم تكن لدي إمكانية شراء أدنى لعبة، قررتُ، في لحظة لا أعرفها بالضبط، أن أُعَزّي فيها نفسي. نهائيا. وكما قال ماركس، ولم أكن حينئذ أعرف عن ذلك أي شيء: «إن حلَّ المشكل يَحُلُّ المشكل».

أبي ! حدثت وفاة أبي، يا للمصادفة، يوم عيد ميلادي! ماذا كان بوسعي أن أفعل، مراهقا، في السادسة عشر من العمر؟ أنا الذي لم يكن لدي، أيامَ كان أبي حيا، أيُّ موجِّه.

1974. لست أدري إن كنتُ في هذا الإبّان، أم قبْلَه بعام أو بعامين، قررتُ البحث عن دعم الغير، إذ شعرتُ بأنه لا يمكنني التعويل على الدعم الفكري من أسرتي. فربطتُ صلةَ صداقة بشابَّيْن من شباب حومتي. ودون الإغراق في التفاصيل، أخفق هذان الشابان اللذان أودُّ الحديث عنهما في نيل البكالوريا. الأول سيُعينني على الفرنسية؛ أما الثاني فعلى الرياضيات. لم يدُم هذا طويلا للأسف: بالكاد شهرا ونصف الشهر أو شهرين. ربما رأيا، في لحظة ما، أن عليهما الانشغال بمستقبلهما الخاص. وكان عَلَيَّ، مرة أخرى، أن أُعوِّل على نفسي. فغدا التعويل على الذات

القاعدةَ التي ألزمتُ نفسي بها منذ 1974 إلى يومنا هذا. هذا هو السبب الثاني.

ذكرتُ آنفا مسألةَ مزاجي المتفرِّد. يتعلق الأمر بنقطة بالغة الأهمية، بيد أنه لا يمكن أن نزِنها إلا إذا وضعناها في علاقة مع النقطتين الأولَـيـيْـن. لكن، فيم يُجدي هذا النوع من الأسئلة اليوم؟ فكما قال سترينبرغ في مسرحيته الشهيرة الأب: «ما وقع، وقع.»

لنبادر إلى قول الأمور بوضوح : دون أب، أي دون رقابة أبوية، قررتُ منذئذ أن أُعوِّل على نفسي. ولكي أُعوِّل على نفسي، لم يكن لدي إلا حل واحد: أن أكون صارما... أن لا أرحم نفسي. هو ذا الذي يُفسِّر، بنظري، مزاجي المتفرد.

تلك باختصار، الأسبابُ الأربعة التي كانت أساس نجاحي في البكالوريا رغم كافة الصعوبات.

لحظة الطالب

جامعة السربون

وأخيرا. أخيرا ذهبت إلى فرنسا، ليس في جيبي أكثر من خمسمائة درهم ! لم أذهب وحيدا وإنما رفقة ميراي، أستاذتي في مادة الفرنسية. فهي التي أدَّت عني كافة مصاريف جواز سفري المغربي، وكافة مصاريف الرحلة والفنادق، من آسفي إلى محل إقامة أسرتها بباريس. وهناك عشنا سويا زهاء ثلاث سنين.

هكذا وجدُتني قد انتقلتُ، عند متم رحلة بالسيارة دامت أكثر من عشرة أيام، من زنقة لشبونة المتواضعة بآسفي إلى سان جيرمان دي بري، وسط باريس !

سأعرف لاحقا أنه في هذا الحي كان بوريس فيان، صاحب زَبَـد الأيـام، يعزف على «مزماره»، وكـان سارتر و«قُنْدُسه» سيمون دُ بُفوار، يَشُدّان إليهما فناني ومثقفي العالَم بأسره قياما حتى مطلع الفجر بمقهى فلور.

تائها بين الثقافة الصغيرة التي أحمل معي وبين الثقافة التي تفرض ذاتها علَيّ، قضيتُ الأسبوعين أو الثلاثة أسابيع الأخيرة من شهر غشت عام 1979، كما لو كنتُ على السحاب. وأنا موقِنٌ بأن أولئك الذين يعرفون عمَّ أتحدث سيقولون بدون شك: «ثمة ما يدعو لذلك...»

فلنَمُر. نعم، آن الأوان للتفكير في الدراسة، في الجامعة.

ظننتُ، عن توجيه غير وجيه، أن بمقدوري بعد نَيْل البكالوريا مباشرة متابعةَ الدراسة في المجال السينمائي: كنتُ أودُّ دراسة الإخراج. كان هذا اختياري. بيد أن وزارة التعليم العالي بالمغرب كان لها خيار آخر: فقد كان عليَّ، حسب بيروقراطيّي الوزارة، أن أدرس القانون، أنا الذي كنت أظنُّني قادرا على الأفضل في الفن أو الآداب.

وسوف يساعدني صحفي كبير، هو صديق أخت ميراي، على حل هذه المعضلة. فبعد أن علم أنه يتعذر علي دراسة السينما إلا بعد نيل «دبلوم الدراسات الجامعية العامة»، سجلني، بصعوبات جمّة، بالسُّربون (باريس3)، ضمن ما كان يُدعى وقتذاك «مسلكا مزدوجا»: عربي-فرنسي، مع اختيار ثالث: الإسبانية.

الواقع أن السنتين الأُولَيَيْن من الدراسة تنتهيان بنيل «دبلوم الدراسات الجامعية العامة» في الترجمة من العربية إلى الفرنسية، والعكس صحيح.

الحقيقة أنني لم أفكر أبدا في الترجمة. إطلاقا. كنت أود دراسة الإخراج، وكتابة القصائد، أو إعادة كتابة حياة الأعلام عوض حياتي الخاصة.

لكن ما العمل؟ فلكي أنال المنحة المغربية وبطاقة الإقامة بفرنسا، كان لابد من التسجيل في جامعة فرنسية.

لم تكن الترجمة، كما قلت، تهمني آنذاك؛ والحال أنني أرى اليوم بوضوح الثراء الذي يُنال منها. في الواقع، ما أندم عليه، هو أنه كان من بين أساتذتي بالسُّربون مفكران عربيان عظيمان: الشاعر الكبير أدونيس والمفكر الكبير أركون. لم أُحسن الاستفادة منهما، وتعصرني اليومَ الحسرة على ذلك، مع أنني مقتنع الآن بأن كل معرفة هي حتما معرفة غير مكتملة.

على كل حال، كان عليَّ تغيير القِبلة.

جامعة باريس 8

ذات يـوم، قـال لـي أحـد الطلبة من أقـرانـي، طالب بيضاوي يتابع دراساتـه ضمن التخصص نفسه الذي أدرُسه: «هل تعلَم بوجود شعبة، بجامعة باريس 8، تُدعى

علوم التربية؟»

علوم التربية؟ قلت: علوم التربية ! هذا ما كان عليَّ فعله، هذا ما عليَّ أن أفعله. استرجعتُ في تلك اللحظة كلَّ شيء: الدراجة النارية، سيارة أخي البِكر الحمراء، أخي الأكبر مني، خبز أمي، وغيابات أبي الطويلة المتكررة .. فقلت لنفسي: هنا بلا ريب، هنا عليَّ مزاولة دراساتي، هنا عليَّ مزاولة أبحاثي.

غيرتُ القِبلة إذن، وتسجلت بجامعة باريس8، دون أدنى صعوبة هذه المرة.

حصَّلتُ على بعض «الوحدات القيِّمة» بجامعة باريس8، وطلبتُ من رئيس الجامعة منحي الحق في نيل «دبلوم الدراسات الجامعية العامة» خلال سنة واحدة. في الواقع، لم يكن «دبلوم الدراسات الجامعية في علوم التربية» موجودا آنذاك؛ كانت توجد فقط الإجازة التي يُعدِّها الطلاب خلال ثلاث سنين.

كان جواب الرئيس إيجابيا، ونِلتُ إجازتي في علوم التربية عام 1983.

لا أعرف إن كانت كلية علوم التربية بالرباط موجودة سنة 1983 ولا إن كانت تُسلِّم إجازات في هذه المادة! بيد أن المهم ليس الشهادات؛ المهم هم الأشخاص الذين يُسلِّمون هذه الشهادة أو تلك.

كان لي، بجامعة باريس8 حيث تابعت دراساتي إلى غاية الدكتوراه في علوم التربية، الكثيرُ من الأساتذة. وفيما يلي أهمهم، أولئك الذين كان لهم بالغ الأثر علي: ريمي هيس، كي بيرجي، جورج لَباصاد، رُني لورو وميشيل لُبْرو.

ريمي هيس لم يُعلِّمني الكتابة، ولا كيف أكتب: لقد علَّمني كيف أتعلَّم بنفسي. وسيظل في ذلك بيداغوجيًا عظيما، بيداغوجيًا مُتَوَّجا.

كي بيرجي علَّمني، دون أن يقول لي ذلك، وجوبَ الاختيار بين أمرين: إما إنك جيد، وإما إن بوسعك أن تكون كذلك. اختَر.

جورج لَباصاد علَّمني أمرين: الأول أن لا أرضى أبدا عن كتابتي ولا عن مضمون ما أكتب. أما الثاني، فوجوب وضع كل الأمور موضع تساؤل دوما وحتى النهاية، حتى الموت.

رُوني لورو علَّمني أمراً أساسيا في السوسيولوجيا، التحليل: تحليل المؤسسات، تحليل «الالتزام»، الداخلي والخارجي، المحلي والكوني.

ميشيل لُبْرو علَّمني هو أيضا أمرا لا يُنتبَه إليه عادة: الإصغاء إلى الذات وإلى الغير.

لحظة الأستاذ الباحث

دافعتُ عن أطروحتي لنيل الدكتوراه بجامعة باريس8 في يونيو 1991. وفي 16 شتنبر من العام نفسه، وجدتُني منخرطا، كأستاذ لعلوم التربية، بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان. الملاحَظ أنه لم يكن لدي الوقت كي أكون عاطلا. حمدا لله.

أجل، انخرطت. لكنني انخرطت، كما يُقال بالمغرب، كـ«خادم مدني»، أنا الذي لم أستفِد لأسباب مبهَمة من المنحة المغربية حتى متم دراساتي الجامعية. قيل لي، بوزارة التعليم العالي بالرباط، ما يُشبه هذا: «لقد منحتكَ الحكومة المغربية. أنت الآن حاصل على شهادة الميتريز. إن أردتَ مواصلة دراساتك، وإنجاز دكتوراه، عليك أن توقع عقدا مع كلية مغربية...».

ما العمل إذن؟ أن أتوقف هنا أو أسير حتى النهاية، حتى الختم.. والختم بالنسبة لي وقتئذ كان الدكتوراه. لكن، كيف العمل؟ كيف أُمَوِّل دراساتي؟ على من أُعوِّل؟ على أبي؟ لقد مات؛ منذ عشر سنوات ! على أخي البِكر؟ لقد تزوج من جديد وهو يعيش الآن رفقة زوجته بعيدا عن آسفي، بعيدا عن أمه، وعن أخواته الثلاث وعن ابن أختنا. كان يردد: «لقد أعطيتُ الكثير... الآن يمكن لإخوتي أن يواصلوا المسيرة..» هل أعوِّل على أخي الآخر الذي لم يكد ينهي خدمته المدنية، وله مولود بلغ السنة الثانية ! كلا. ألم يقل لي بنفسه ما مفاده: «اسمع، يمكن أن تجد لك عملا في مركز لتكوين المعلمين أو مركز لتكوين أساتذة التعليم الإعدادي. أما إن كنتَ تريد متابعة دراساتك، فلا أستطيع لك شيئا»؟

أما ميراي، أستاذتي السابقة في الفرنسية، فلم تعد غير ذكرى حية ميتة معا.

مرة أخرى، كان عليَّ أن أُعوِّل على نفسي. فرجعتُ دون أن أدري كيف أصنع. رجعتُ إذن إلى فرنسا. مسكونا دوما بفكرة الذهاب إلى أبعد حد، إلى أبعد حدودي.

إنها المعركة، معركة ستدوم سبع سنين دون أي فلس، لا من أسرتي ولا من الدولة المغربية. الخدمة المدنية ! لنتكلم في ذلك. حينما أفكر في الأمر، أشعر برغبة في التقيؤ. الرغبة في التقيؤ لا لأنني لم أكن أريد أداء تلك الخدمة المدنية الشهيرة، وإنما لأنني أجبرتُ على أدائها كمُجاز وليس كدكتور ! يبدو أن الأمر كان يتعلق بالمطبخ الداخلي لوزارة من الوزارات، ولم يكن عن ذلك أيُّ بديل...

وجدتُني إذن في هذه الظروف منخرطا، كأستاذ في الخدمة المدنية مدة سنتين طويلتين بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان. عندما أقول سنتين طويلتين، فأنا أعرف عمَّ أتحدَّث: عن الأجر الهزيل الذي لا يكفي لسد مصاريف السجائر، حتى لا نذكر الباقي. والباقي كان أولاً مواصلة المسيرة، أي إرسال المال لأسرتي، حيث كان الدور عليَّ لإرسال المال إلى أمي وأخواتي.

لنعُد إلى المثابرة. لنتذكر أنها كانت أحد أعظم دروس حياتي.

رغم كل شيء، أنهيت سنتي الأولى «خادما مدنيا». بعسر، أقر بذلك. تفطنتُ خلال تلك السنة الأولى أن ما يحرجني ويقلقني بعمق، ليس أجري الهزيل الذي لن أحصل عليه أصلا إلا عاما بعد ذلك، وإنما مستقبلي كباحث.

أوضح: دون لوم أي واحد من زملائي، فطنتُ بسرعة أنه لم يكن لأي أحد من زملائي في شعبة علوم التربية الاهتمامات نفسُها ولا الانشغالات نفسُها التي لدي ! كان كل واحد يُجذِّف في ركنه وحيدا. لا أقول أن كل واحد منا كان يعُدُّ نفسَه أفضل من الآخرين. أقول فقط إن كل واحد منا كان يحسَب أنه يعلَم أكثر من الآخر حول هذه المسألة أو تلك من المسائل البيداغوجية؛ والحال أن لكل واحد في الواقع تكوينا خاصا، مختلفا وبالتالي حقلَ بحث مختلفا. للأسف، والأمر لا يزال كذلك منذ ذاك الحين، ولا ريب أنني أيضا كذلك لم أكن أفكر وفق عبارات التكامل.

فهمتُ كلَّ هذه الأمور قبل متم سنتي الأولى. وذات يوم، ذهبتُ لأرى المدير. كان ذلك نهايةَ يونيو وبداية يوليوز. قلت له: «سيدي المدير، ليس لدي سوى ست ساعات من الدروس كل أسبوع. ولست أعرف ما أفعل بما يتبقى لي من وقت. وددتُ لو عملتُ عشرين ساعة أو ثلاثين ساعة كل أسبوع، لأنهي كل الغلاف الزمني الموكول إلي لأعود إلى فرنسا. فهناك حقل بحثي، وهناك يوجد طلبة دكتوراه، وخاصة أساتذتي الذين لهم الانشغالات نفسُها التي لدَي، ويواصلون أبحاثا في الحقل عينه الذي أعددتُ فيه أطروحتي، أو في حقول مُكمِّلة أو قريبة. فإنْ لم توافق، أنا مستعدٌّ للاستقالة حالا...»

ودون أن أفشي سرا، أجابني – وهو الباحث الكبير- على النحو التالي تقريبا: «كلا السيد لميهي، لا تستقِل. أرى أن زملاءك لن يرفضوا، طالما أنك لا تريد العودة إلى فرنسا، كما قلتَ للتو، كي تزاول التجارة بل لكي تواصل أبحاثك.»

بعبارة جامعة: فبفضل تفهُّم مديري وزملائي أيضا، استطعتُ العودة إلى فرنسا مدة سبع سنين، من 1991 حتى 1998 على وجه الدقة.

سوف أقضي إذن سبع سنين ذهابا وإيابا بين تطوان وباريس. حقا، لم أستغِل هذه السنين السبع لمزاولة التجارة. بالعكس، لقد ازددتُ فقرا، بفعل المشاركة في الندوات، وتنظيمها بنفسي ونشر الكتب بفرنسا، كُتُب لم تُنشَر قط بالمغرب. مسألةُ ثمن، كما قيل لي !

ومع ذلك، فإني أواصل، أواصل البحث والكتابة بالرغم من كل شيء، وإن صِرتُ للأسف لا أفعل ذلك بانتظام.

لست أعرف من قال: «دعْ دَفْن الأموات للأموات».

فلنستمر إذن في الميلاد، ولنولَد باستمرار حتى النهاية.

الأستاذ أحمد لَميهي في سطور

بعد حصوله على شهادة البكالوريا شعبة الآداب العصرية بآسفي سنة 1979، رحل الأستاذ لميهي إلى باريس لمتابعة دراساته العليا؛ سجل نفسَه في البداية بجامعة السربون باريس3، ليغادرها إلى جامعة باريس8، حيث نال سنة 1983 الإجازة في علوم التربية؛ وفي سنة 1984 على الميتريز في علوم التربية، وفي سنة 1985 نال دبلوم الدراسات المعمقة في علوم التربية .

سنة 1991، دافع عن أطروحته لنيل دكتوراه من جامعة باريس 8 في علوم التربية.

عين بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان منذ شتنبر 1991، حيث يُدرس منذ ذلك الحين علوم التربية.

كان مشرفا على سلسلة دفاتر المدرسة العليا للأساتذة بتطوان ما بين 1993و1995.

من 1994 إلى 1996، وبالموازاة مع عمل التدريس بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان، كُلِّف بالتدريس بجامعة رين2، وفي المعهد الجامعي لتكوين المعلمين برين-برُطان.

في 1996، أنشأ وأدار سلسلة ثانية ضمن منشورات إيفان دافي (فوكفيتيان-فرنسا)؛ **مسارات**، حيث نشر أربعة كتب عبارة عن سير ذاتية لأعلام الباحثين-الممارسين في ميدان البيداغوجيا.

سنة 1998، أنشأ بتطوان مجلة فصلية وزعت بالمغرب وفرنسا معا؛ **ملفات تربوية**، وأدارها إلى حدود 2005. والأعداد العشرون المنشورة موجودة ومتاحة للقراء بالمكتبة الأكاديمية بالمركز الجهوي للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي.

في 1998 أيضا، أنشأ، رفقة ثلة من الزملاء بتطوان، **الحركة من أجل التجديد والبحث في التربية**، وكان رئيسها واستقال منها في السنة نفسِها.

في 1999، استدعي من لدن شعبة علوم التربية بجامعة باريس 8، كي يلقي محاضرات خلال شهري أكتوبر وماي، حول البيداغوجيا والمواطنة، وخاصة حول التجربة البيداغوجية للمربي البولوني الكبير يانوش كورتشاك.

2001-2004، نظم ونشط محاضرات بيداغوجية في إطار «مواعيد الملفات البيداغوجية»، بشراكة مع المعهد الفرنسي لطنجة-تطوان، في معهدي تطوان وطنجة أولا ثم في ملحقتين بشفشاون والعرائش (بتعاون مع نيابات وزارة التربية الوطنية والشباب بتطوان وطنجة وشفشاون والعرائش). وقد بلغ عدد المحاضرات 67 محاضرة.

الآن، يدير الأستاذ أحمد لَميهي «المختبر المغربي للبحث في علوم التربية» (LAMARESE) بجامعة عبد المالك السعدي.

وقد أتمَّ كتابه العاشر الذي سيصدر خلال سنة 2014 تحت عنوان: **البيداغوجيون المؤسساتيون: نظريات وممارسات المدرسة.**

كتب:

1993: *La pédagogie expérimentale. Maria Montessori et Ovide Decroly*, Les Cahiers de l'ENS n°1, Publications de l'École Normale Supérieure-Tétouan.

1994: *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'École de Gennevilliers*, Vauchrétien : Éditions Ivan Davy.

1995 : *Les pédagogies autogestionnaires* (co-direction), Vauchrétien : Éditions Ivan Davy.

1997 : *Pédagogie et implication*, Les Cahiers de l'ENS n°8, Publications de l'École Normale Supérieure-Tétouan.

1997 : *Freinet et l'école moderne*, Vauchrétien: Éditions Ivan Davy.

1997 : *Janusz Korczak. L'éducation constitutionnelle*, Paris : Desclée de Brouwer.

ترجمه رشيد برهون إلى العربية سنة 2008 تحت عنوان: التربية على المواطنة: تجربة يانوش كورتشاك، منشورات ملفات تربوية، تطوان.

2002 : *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau* (co-direction), Paris : Éditions Syllpse.

2013: *Georges Lapassade ou la pédagogie de l'inachèvement : Entretiens*, Publication des Dossiers Pédagogiques, Tétouan.

2014: *Les Pédagogues Institutionnels : théories et pratique de l'école* (à paraître en décembre).

مقالات ودراسات

البيداغوجي / العدد 1، أكتوبر 2014
LE PÉDAGOGUE / Numéro 1, Octobre 2014

التكوين الأساس لمدرسي الابتدائي: تجربة الحلم والغبار[1]

الحسين لعزيز
مفتش تربوي-نيابة تطوان
مدير سابق لمركز تكوين المعلمين - تطوان

ملخص: يتناول المقال تجربة شخصية غير منعزلة عن مصاحبة للعدة التكوينية منذ ولادتها ومرورا بإرسائها وختما بتقويمها. ولمقاربة مسألة التكوين الأساس، كان أمر أخذ المسافة اللازمة ضروريا خصوصا أن المتتبع يجد نفسه أمام صيغ ثلاث (باك + سنتين، شهادة الدروس العامة+سنة ثم إجازة + سنة واحدة)، وسؤال جوهري يرمي إلى معرفة الحد الذي ساهمت به الصيغ المذكورة في بلورة ملمح مهني حقيقي لممارسة مهنة التدريس بالحد الأدنى من التحكم والضبط. إن الجواب على هذا السؤال لن يتأتى إلا عبر بحث ميداني ينير بشكل كاف الملمح المرتقب بالرغم من أن ملامحه يمكن تلمسها خلال السنة التكوينية وعبر العدة المرافقة. يمكن القول بهذا الخصوص إن مدة التكوين وعدته غير كافيتين، إذ يبقى الهاجس الأكبر فيها هو اجتياز امتحان التخرج دون خسائر تذكر مع سواد الضغط الملازم للتكوين.
علاوة على ذلك، فإن التغيرات الطارئة كانت تحدث دون تفسير مقنع ولا مراعاة للمراحل الانتقالية؛ كان المرور من صيغة إلى أخرى يتم أحيانا بعنف ودونما سابق إشعار يلامس العبث أحيانا... وفي الوقت الذي تتجه فيه بلدان إلى تبني صيغة 3 سنوات يتم تقليص هذه المدة في منظومتنا التكوينية، مع ما يرافق ذلك من تأخرات (برسم الموسم 2014/2013 لم يتم الدخول إلا في متم دجنبر 2013) ومنه، ضرورة مراجعة العدة مراجعة شاملة.

(1) قيد الإنجاز ضمن كتاب عنوانه : في نقد التكوين الأساس بالمراكز / تجربة الحلم والغبار، مع الاعتذار للأستاذ عبد القادر الشاوي عن التصرف في العنوان.

Résumé: Ce texte relate, en effet, une expérience personnelle issue quand même d'un accompagnement tous azimuts à commencer par la naissance du dispositif de formation, en passant par sa mise en application et en finissant par son évaluation. C'est avec assez de recul que l'on ose approcher la question de la formation initiale à travers trois formules au moins depuis 2004 (Bac+2 , DEUG+1 et licence +1). Il s'agissait de répondre à la question de départ suivante : dans quelle mesure les trois formules précitées ont –elles réellement contribué à garantir un profil professionnel à même d'accomplir la tâche d'enseigner avec le minimum de tact et de doigté ?
La réponse est à chercher, certes, dans une recherche du terrain capable de nous éclairer suffisamment sur le profil réel, mais les prémisses de ce même profil se dessinent déjà au cours de l'année de formation initiale à travers le dispositif lui étant afférent.
A ce propos, la durée impartie est jugée insuffisante en théorie comme en pratique... Les changements subis se font sans explication aucune ni transition réfléchie. Le passage d'une formule à une autre est violent, subreptice et frôle de très près l'absurde. Au moment où d'autres systèmes de formation adoptent un minimum de trois ans en formation initiale, chez nous, cette durée a été réduite à quelques mois, abstraction faite des retards (la rentrée au titre de 2013 / 2014, par exemple, n'a été entamée qu'à partir de fin Décembre) . D'où, la nécessité de revoir tout le dispositif de fonds en comble.

مقدمة

عرفت منظومة تكوين أساتذة الابتدائي في العقد الأخير على الأقل، ثلاثة تغييرات على مستوى صيغ القبول والالتحاق وعدة التكوين الأساس. فلقد تم الانتقال من صيغة: (باك+سنتين) إلى صيغة: (الشهادة العامة للدراسات الجامعية + سنة واحدة)، وفي الدخول التكويني 2013/2012 تم إقرار صيغة (الإجازة + سنة واحدة). ليس بإمكان المتتبع لشؤون التكوين الأساس أن يفهم دواعي هذه التحولات في الصيغ كما في العدة، لأن التحولات تطرأ في الغالب دونما ارتكاز على تقويمات داخلية أو خارجية تقضي بالتخلي عن هذه الصيغة أو تلك ومباشرة غيرها. أما الهدف من هذا المقال فهو الجواب على سؤال محوري تؤثثه هذه التحولات، لمعرفة ما إذا كان المدرسون والمدرسات الذين جربوا هذه الصيغ انتهوا إلى نحت ملمح تكويني لأستاذ قادر على فهم مرامي مهنة التدريس ضمن رؤية شمولية للمنظومة التربوية. ولأجل هذا، سيسلط المقال الضوء باختصار على بؤر الصيغ الثلاث المذكورة أعلاه، قبل الخوض في ملمح المدرس كما أفرزته العدة التكوينية وكما استفاد منها؛ مستندين في ذلك إلى تجربة متواضعة في التسيير الإداري لمدة ثمان مواسم تكوينية، وما يقف عليه المرء في عمليتيّ الإشراف والتتبع في الميدان.

التحولات تطرأ في الغالب دونما ارتكاز إلى تقويمات داخلية أو خارجية تقضي بالتخلي عن هذه الصيغة أو تلك ومباشرة غيرها

التكوين الأساس: تدبير الجديد بالقديم

سادت المقاربات المضامينية إلى حدود 2004، وبالرغم من كونها لم تكن تستند إلى مرجعية للكفايات، فلقد كانت كافية لتأهيل المدرس للإمساك بتفاصيل المهنة والتحكم فيها نسبيا: كانت السنتان كافيتين لتزويد الطالب بمفاهيم المنهاج وطرق التدريس مصحوبة بمعارف عامة في مختلف المواد المدرسة؛ وكان الجانب العملي المبرمج طيلة السنة قمينا بتمكين الطلبة من فترات مهمة من الحضور في الصفوف وتحمل المسؤولية بشكل جزئي؛ كل هذا جعلهم يستبطنون مقومات المهنة ولا يعجزون عن تناول الكلمة والتعبير بسلامة سواء تعلق الأمر بالفرنسية أو العربية؛ علاوة على هذا، سمحت السنتان للطلبة بتفجير مواهبهم من خلال تنشيط أيام في المسرح والدعم المدرسي والاجتماعي. وبقيت فراغات هذه التجربة في غياب مرجعية الكفايات المعمول بها، وفي التقويم الذي كان كميا على حساب الكيف، وفي التأطير والمصاحبة الميدانيين من قبل أكثر من فاعل تربوي، إذ اقتصرت عملية التأطير على حضور نسبي للمكونين وغياب هيئة التفتيش.

وبرسم الموسم 2008/2007، نُظّمت مباراة الدخول لفائدة حملة الشهادة العامة للدروس الجامعية مقرونة بقضاء سنة واحدة (الواقع أنها بضعة شهور بالنظر إلى كون المباراة في شقها الكتابي لم تكن لتنظم إلا في شتنبر، وتستغرق الإجراءات الموالية لها عدة أسابيع ليتم الشروع الفعلي في أواخر نونبر في أغلب الحالات)؛ وبعدة جديدة قدرت في حوالي 540 ساعة، مُقلِّصة أسابيع التكوين العملي إلى 5 أو6 أسابيع يتيمة، ومُركِّزة على كفايات أساس وعلى الشق الديداكتيكي في عملية التكوين: تم اعتماد المقاربة التشاركية في إعداد العدة في محطات عديدة (الرباط، مكناس، إفران ومراكش)، لكنها لم تلق العناية اللازمة من حيث التتبع (برمجت هذه العملية مرتين بمركز تطوان وألغيتا في آخر لحظة دون إخبار مسبق)؛ علاوة على صعوبة أجرأة العمل بالمصوغات الذي لم يشرح بما فيه الكفاية والذي عارضه بعض مديري الأكاديميات.

أما التعاون المنشود من طرف المؤسسات المستقبلة والأساتذة المطبقين، فلقد عرف الفشل الذريع في جل المدارس لأن الوعد القاضي بتخصيص تعويضات لهؤلاء –منذ يناير 2009 عبر مذكرة وزارية– تبخر بدوره، وانعدمت الثقة وانتفى التعاون، ليضرب بذلك الشق العملي في العمق وتندحر معه العدة بأكملها.

يبقى العنصر الإيجابي الوحيد في هذه التجربة أنها خلقت نقاشا واسعا بين الفاعلين والمكونين على وجه الخصوص حول إشكاليات التكوين بمرجعية

الكفايات وبالتناوب والإدماج والبحث التربوي. لكن الجانب المعرفي تراجع كثيرا مع النقص الملحوظ في الزمن المخصص للموارد المؤسِّسة للديداكتيك: يعاني الطلبة الأمرين من إعداد وإلقاء درس في الرياضيات أو الفرنسية، لأنهم لا يفهمون ما يطلب منهم، وتغيب عنهم المفاهيم الأساسية في فن التدريس، ويخبطون خبط عشواء فيما يتعلق بامتحانات الشق المنهجي.

هذه العدة بدورها –وبعد خمسة مواسم ودونما تقويم يذكر لرصد السلبيات ورسملة الإيجابيات– ستترك المجال لتجربة (الإجازة + السنة الواحدة)، وهي التي أطرها مرسوم 2011/12/23 في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (رقم2.11.672): يتحدث المرسوم عن تأهيل هذه الفئات وكأنها تشبعت بما يكفي من المعارف في مسالك التربية، وليس التحاقها بالمركز بعد النجاح في اجتياز المباراة والانتقاء إلا لغاية استكمال التكوين في الجانب العملي الذي خصصت له نسبة 60% من الغلاف الإجمالي السنوي، وبعُدة رأت النور في وقت قياسي ونزلت أيضا على بعد أسابيع قليلة من انطلاق الموسم التكويني الجديد 2013/2012، مفتقرة إلى الحد الأدنى من الاتساق وقابلية التنفيذ ويسر الأجرأة. ولقد كانت هذه العدة أسوأ بكثير من سابقاتها، بالنظر إلى الزمن المخصص لتنفيذها (ثلث واحد فقط من السنة لتغطية جميع المكونات الثمانية)، وبالنظر إلى الإغراق الكبير في متاهات نظرية يعلم واضعوها قبل منفذيها مدى صعوبة التنزيل والتطبيق، وبالنظر أيضا إلى ضبابية المنافذ التي تؤدي إليها (إلى حدود الأسبوع الثاني من يونيو 2013 لم تكن الجهات الوصية قد وضعت بعدُ عدة تقويمية سليمة ومتوافق عليها بخصوص امتحانات التخرج، وألحت على ضرورة التساهل حتى لا يقع ضحايا)، وبالنظر أخيرا إلى التهليل الذي صاحب ميلادها ووعود عرقوب بضرورة تقويمها في المنتصف كما في الأخير.

والواقع أن المشكل في هذه الصيغة الجديدة/القديمة يكمن في كونها رهانا خاطئا، ومغلوطا، منذ البداية على جيل من الطلبة تدرج في مسالك تربوية لا توجد ولم تولد بعد (هناك شعبة يتيمة على حد معرفتنا)، ومعناه أن الملمَح المعول عليه غير متوفر، وبالتالي انتفت معه مبررات العدة والصيغة مجتمعتين؛ ومعناه أيضا أن التكوين سيوضع بين قوسين وسيرهن لمدة ثلاث سنوات في انتظار أن يتهافت الطلبة الحاملون للباكالوريا على التسجيل بهذه المسالك والحصول على الإجازة والالتحاق بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وهو مسار طويل سبقته إلى الوجود عُدة عرجاء وصيغة نزقة ومرسوم متوعك. أضف إلى هذا كله أن مباراة الدخول لا تختلف عن سابقاتها في شيء اللهم في تغيير الأسماء، وهو ديدن دأبت عليه الجهات المسؤولة في محاولة يائسة منها لإلباس الجديد حلة مزركشة من الألفاظ البراقة والمصطلحات الرنانة في حين يبقى الجوهر هو هو.

المشكل في هذه الصيغة الجديدة/القديمة يكمن في كونها رهانا خاطئا ومغلوطا منذ البداية على جيل من الطلبة تدرج في مسالك تربوية لا توجد ولم تولد بعد

أي ملمح لأي مدرس؟

على ضوء ما تقدم، يمكن القول إن الخاسر الأكبر في هذه التحولات غير المدروسة هو المدرس/ الطالب، حيث لا يكاد الطلبة يتكيفون مع الأجواء الجديدة بالمراكز حتى يفاجأوا بقرب مواعد الامتحانات، وهو ما يجعلهم يعيشون تحت الضغط؛ وللتخفيف من حدته الملحوظة بشكل ساخر يقرون بأن لا شيء علق بأذهانهم سوى الثالوث: تخطيط/تدبير/تقويم، وهي الكلمات الثلاث التي يلوكونها طيلة فترة التكوين دون التوصل إلى فك شفرة التدريس، ولا القدرة على كتابة تقرير، ولا التوفق في إنجاز بحث/مشروع مرتبط بإحدى قضايا التربية والتكوين. كان هاجس اجتياز امتحان التخرج بنجاح مسيطرا على وجدانهم وعقولهم، وحالَ في أغلب الأحيان دون تمثل المهنة والتشبع بثقافة المدرسة الابتدائية خلال أسابيع محسوبة على رؤوس اليد الواحدة،[2] وحالَ أيضا هذا الهاجس دون التأمل الكافي في خبايا المهنة. ومعناه أن هذا الملمح المفتقر إلى المقومات الأساس لا

يمكنه أن يأخذ المسافة الضرورية إزاء ممارساته، إذ يرتكز إلى الممارسين الذين قد سبقوه إلى الميدان، أملا في استلام بعض الأدوات لم يمتلكها طيلة تواجده بالمركز، وتتلخص في الوثائق الضرورية، وبعض الجذاذات خاصة تلك التي تتعلق بالأقسام المشتركة، وهي الأقسام التي تسند عادة للجدد؛ ولا يتبين طريقه إلا بعد ما يغلق باب قسمه، ويأخذ أنفاسا طويلة على درب مسلسل تكتنفه الصعوبات وغياب التأطير والعمل ضمن الفرق التربوية، وتلك قصة أخرى.

لكن المؤكد أن فترات التكوين الأساس بالمراكز لا تكفي لتزويد المدرس بما يكفي من أدوات العمل، ولا بالمناعة الكافية للقطع مع «ثقافة القطيع»، ولا بالشعور بالمفخرة من كونه خرج مستعدا لممارسة مهنة التدريس من مراكز وضعت في الأساس لهذه المهمة: «لا علاقة» هو الجواب الجاهز على ألسنة المتخرجين والمتخرجات من المراكز للقول إنهم لم ينهلوا شيئا يذكر خلال التكوين. ويتطلب الأمر القيام ببحوث عملية تعمق النبش في هذه الإشكالية، وعدم الاكتفاء بأحكام جاهزة وانطباعات عابرة: الصيغة الأخيرة، أكثر من غيرها، تستدعي التأمل والدراسة والتحليل ولا يمكن أن تستقيم أو يستقيم معها التكوين الأساس دون تصحيح اختلالاتها الملحوظة خلال سنتها الأولى. الجميع يحفظ عن ظهر قلب أن «لا كفايات بدون موارد»، وينسحب هذا الأمر أيضا على عدة التكوين؛ إذ يتضح من خلال المصوغات المجمعة أنه لم يعد هناك مجال كاف ولا متسع وقت للتدقيق «فيما لا يمكن تجاهله أو جهله» في اللغات والرياضيات والعلوم مثلا: تقصير جلي أمام تواضع الملمح العام للطلبة ومخزونهم الثقافي والمعرفي، وفي الواقع هي ملامح مختلفة ومتنوعة ولا يمكن لسويعات معدودة في دعم التكوين الأساس أن تقدم أو تؤخر، ولن تعيد أبدا حامل الإجازة في أصول الدين –مع الاحترام التام لهذه الشعبة– إلى نفس مستوى حامل إجازة في الرياضيات، ولن يستوي أبدا حامل إجازة في الأدب الفرنسي مع حامل أخرى في الدراسات العربية، أما صاحب الإجازة المهنية في الصيانة الفندقية فعليه العودة سنوات ضوئية إلى الوراء ليتذكر المضارع المرفوع بثبوت النون وجمع المؤنث السالم المنصوب بالكسرة النائبة عن الفتحة؛ وأخيرا فإن من كانت له تجربة محددة في التدريس بالخصوصي أو بالتعليم الأولي، فلا مقارنة بينه وبين من يسمع لأول مرة عن الكفاية الأساس والبيداغوجيا الفارقية. لذلك فإن وضع الجميع في نفس المستوى يتطلب حيزا مهما من الزمن وتقويما تشخيصيا فعالا وبناء عدة علاجية مفردنة إن اقتضى الحال.

خاتمة:

علمتنا التجارب — على محدوديتها– أن الضبابية غالبا ما تغطي قصورا في النظر والتصور والبناء، وأن رياح العجلة تجري بما لا تشتهيه السفن، وأن من يزرع الريح يحصد العاصفة: الهيكلة الحقيقية والتغيير في المنهاج والمنهجيات لا مجال فيها للتسابق المحموم مع الزمن. إنها تلزم أصحابها إعمال مبدأي التروي والتدرج، لأن القطيعة النهائية مع زمن «ولى» وزمن آت لا تسمح باستنبات عقليات جديدة بشكل أوتوماتيكي، وكأن الأمر يتعلق بقطع غيار لسيارة ما. إن تكلفة التكوين الأساس مقابل هدر وإهدار الطاقات والجهد من أجل إنجاح تجربة لا هي أحدثت النقلة النوعية المنشودة ولا هي استثمرت ما كان إيجابيا في الماضي تتنافى، مع مبدأ الجودة المفقود: لا توجد منظومة توجز التكوين في بضعة أشهر وتنتظر منتوجا فعالا قادرا على مواجهة تحديات القرن 21.

إن وضع الجميع في نفس المستوى يتطلب حيزا مهما من الزمن وتقويما تشخيصيا فعالا وبناء عدة علاجية مفردنة إن اقتضى الحال

لذلك، لا يزال المجال يسمح بالمراجعة وإعادة النظر في الفترة والصيغة والعدة وسبل التطبيق وتعبئة الفاعلين المحتملين لتقوم المراكز فعلا بأدوارها في التكوين الأساس والمستمر والبحث التربوي، أما إذا تم التسليم بهذا «الجديد» فلا يمكن أن يحصل التكوين المنشود والذي تتطلع إلى ملامحه المدرسة المغربية.

(2) أذكر أن الفترات التطبيقية بالنسبة لأحد الأفواج سنة 2010 لم تتعد الأسبوعين لتزامنها مع إضرابات كثيرة شهدتها المؤسسات.

البيداغوجي / العدد 1، أكتوبر 2014
LE PÉDAGOGUE / Numéro 1, Octobre 2014

رفع نجاعة أداء المدرس

عبد اللطيف الفحصي
أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي
المختبر الجهوي للبحث التربوي

ملخص: مع تطور العصر وتنامي حاجات مجتمعات المعرفة، وباعتبار المدرس قطبا هاما في هذا التطور خاصة مع ما عرفته الأنشطة المهنية للمدرس من تحول، فقد أصبحت هناك ضرورة ملحة إلى مدرس ينمي باستمرار كفاياته المهنية خلال المسار المهني، وما يتطلبه ذلك من إجراءات لتحسين المردودية.
يمكن التأكيد في بعض من جوانب هذه الإجراءات على ضرورة وضع خطط للتكوين المستمر المستديم، مع تفعيل آليات قرب للتشخيص والتتبع، دون إغفال دور التقويم والتوجيه المستمر في سياق تشاركي، وتشجيع البحث العلمي في المجال التربوي والمهني، وتحسين جودة الحوافز المادية والمعنوية للمدرس ...

Résumé: Actuellement, le champ éducatif montre avec force le besoin des sociétés en matière de savoir. L'enseignant s'érige en pôle important de développement et acteur principal dans les transformations que connaissent les activités professionnelles. Il est nécessaire pour les enseignants d'inscrire leur action pédagogique dans un processus de formation ininterrompu en mesure de développer de façon efficace leurs compétences professionnelles, seules garants d'une meilleure productivité.
Pour cela, il faut insister sur une mise en place d'une planification rationalisée qui se base sur la formation continue et permanente ainsi que sur une mise en action des outils de proximité relatifs au diagnostic et au suivi. Il ne faut pas, bien entendu, passer sous silence le rôle de l'évaluation et de l'orientation continue dans une perspective participative. Il faut aussi encourager la recherche scientifique et académique dans le domaine éducatif et professionnel et améliorer la qualité des motivations matérielles et morales de l'enseignant.

تمهيد

كل الأنظمة التعليمية تشيد بأن المدرس يشكل أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، لكن بدون مدرس مؤهل أكاديمياً، ومتدرب مهنياً يعي دوره الكبير والشامل، لا يستطيع أي نظام تعليمي الوصول إلى تحقيق الأهداف والمرامي المنشودة. ومع الانفجار المعرفي الهائل ودخول العالم عصر العولمة، أصبحت هناك ضرورة ملحة إلى مدرس يتطور باستمرار ليتماشى وروح العصر، مدرس يلبي حاجات المتعلمين والمجتمع المتزايدة، مدرس يواكب باستمرار التغييرات والمستجدات المتلاحقة، ولنا في تبني بعض الدول مفهوم «التعلم مدى الحياة» خير دليل، إذ يصبح المدرس فيها منتجاً للمعرفة، ومطوراً باستمرار لكفاياته المهنية.

وقد اعترف تقرير المجلس الأعلى للتعليم سنة (2008)[1] حول حالة منظومة التربية والتكوين، بالدور الحاسم للمدرس في مشروع الإصلاح، لما له من مكانة خاصة في العملية التربوية، وفي الوقت نفسه دعا إلى إعادة تحديد شروط عمله ومحفزاته، بما أنه ينفرد بتحمل مسؤولية ضمان استمرارية التربية والتكوين وتنمية المهارات من أجل إعداد كفاءات المستقبل.

انطلاقا من هذا الدور الفعال للمدرس في تجديد وتنمية الرصيد الاجتماعي والثقافي والعلمي والتكنولوجي مما يجعل من مهمته عملا نبيلا بامتياز، فإن هذا الدور يزداد تعقيدا سواء على مستوى علاقته بالأنشطة المهنية أو من خلال تفاعلاته مع العالم المهني، خاصة وأن الأنشطة المهنية للمدرس تعرف تطورا مستمرا على مستوى تنمية المعارف وتطور التقنيات البيداغوجية والتكنولوجيات الحديثة، وهو ما يتطلب الوقوف عند الكفايات الأساسية التي يجب أن تتوفر لدى المدرس حتى يستطيع القيام بمهامه بالشكل المناسب، وما يتطلبه تطوير هذه الكفايات خلال المسار المهني من مواكبة وتحيين دائمين، تحصينا من كل سلبية قد تؤثر على النجاعة في أداء المدرس.

يمكن القول إن مهنة التدريس عملية منهجية يتلقى فيها كل فرد نوعاً ما من التعليم، ويبقى للمدرس فيها الرسالة الأسمى، والتأثير الأبلغ، فهو الذي يشكل العقول أو ما يمكن تسميته بهندسة العقل البشري، ويحدد القيم والتوجهات، ويرسم إطار مستقبل الأجيال. لكن في غياب تكوين ينمي به كفاياته أمام تطور طرق التدريس ووسائله وأمام ثورة المعلومات، كيف يمكن رفع مستوى النجاعة في أداء المدرس؟

1. التكوين المستمر المستديم:

أشار الميثاق الوطني للتربية والتكوين[2]، إلى أن المدرسين الممارسين مدعوون إلى تحيين معارفهم ومهاراتهم من خلال الاستفادة من مخطط تكوين مستمر ملائم يمكنهم من الرفع من مستوى ممارستهم التربوية ومن القيام بمهامهم على أفضل وجه، وينبني هذا المخطط على تحليل الاحتياجات التي تتطلبها المهنة انطلاقا من أهداف ومضامين تتلاءم مع التطورات الحاصلة في الميدان، وهكذا يكون التكوين المستمر عاملا أساسيا لتحسين نجاعة أداء المدرس ودعم مساره المهني. لكن كيف؟

إنّ العناية بتكوين المدرس ضرورة حتمية لرفع نجاعته وتطوير كفاياته المهنية وتطعيمها بكفايات أخرى تنحو به نحو مزيد من الاحتراف في عمله

إنّ العناية بتكوين المدرس ضرورة حتمية لرفع نجاعته وتطوير كفاياته المهنية وتطعيمها بكفايات أخرى تنحو به نحو مزيد من الاحتراف في عمله، فمن حقوق المدرس تأهيله تأهيلاً يمكنه من أداء رسالته التربوية باقتدار، ولن يتحقق ذلك ما لم تنطلق أي خطة للتكوين من مداخل أساسية في تأهيل المدرسين، فالتغيرات المتسارعة التي يعيشها مجتمع المعرفة ألزمت أن التكوين لم يعد مرتبطا بمرحلة أو فترة زمنية معيّنة أو بمكتسبات ثابتة، وإنما أصبح التكوين ثقافة ينبغي التشبع بها، وترافق الإنسان

(1) المجلس الأعلى للتعليم «التقرير السنوي حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها»، الجزء الرابع/ 2008. ص: 13.

(2) الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المجال الرابع «الموارد البشرية»، الدعامة الثالثة عشرة «حفز الموارد البشرية، وإتقان تكوينها، وتحسين ظروف عملها، ومراجعة مقاييس التوظيف والتقويم والترقية»2000 .

طول حياته: «التعلم مدى الحياة».

وحتى يواكب المدرس هذا التطور وكل ما يستجد في عالم التربية والتعليم، أصبح لزاما عليه أن ينظر إلى التكوين على أنه واجب فردي يمكنه من تطوير مهاراته ودعم كفاياته، وتشبع المدرس بهذا التصور الجديد للتكوين يجعله أكثر حرصا على التكوين استجابة لحاجياته المهنية ووفق متطلباته، يمكن من الارتقاء به الى مرحلة يكون فيها المسؤول الأول عن تكوينه.

أصبح التكوين ثقافة ينبغي التشبع بها، وضرورة ترافق الإنسان طول حياته «التعلم مدى الحياة»

مع ذلك فإنّ هذا التكوين المستمر– في خضم هذه التحولات– لا يمكن أن نعتبره فقط واجبا فرديا فحسب، بل واجبا جماعيا، فحسب **بيرونو**، «وجب في عمل كل مؤسسة تربوية أن يتم هذا التكوين في شكل فريق متكامل – فريق بيداغوجي– يخلق نوعا من المسؤولية الجماعية والممارسة المتبصرة في عملية التكوين»[3]، سواء من خلال مشروع المؤسسة حيث يتم تحديد حاجيات التكوين الفردية وكذلك الحاجيات الجماعية للفريق التربوي في مجال أو مجالات معينة بهدف تحسين أداء كل مكونات المؤسسة، أو بالتعاون مع مراكز التكوين بالجهة، لترجمة تلك الحاجيات إلى برامج تكوين لفائدة الفريق التربوي تكسبه الكفايات اللازمة لتحقيق أهدافه؛ وبفضل هذا الأسلوب في الاشتغال تصبح المدرسة مؤسسة تكوين وتكوُّن.

إن تحقق مثل هذه المبادئ في المنظومة التكوينية حتما سيعزز من التكوين الذاتي والبحث والتطبيق في مجال التدريس ويصقل كفاءة المدرسين ويجعلهم يُقدّمون تعليما فعالا وجيدا، مما يساهم حتما في تطوير دور المدرسة في المجتمع ويرفع من أدائها ومردوديتها.

2. تفعيل آليات قرب للتشخيص والتتبع، والتقويم والتوجيه المستمرين:

يتعين، كما أشير في الميثاق[4]، أن يستفيد المدرس من التأطير التربوي، وأن يخضع لتقويم دوري موضوعي لمردوديته البيداغوجية ولكفاياته التربوية.

نرى هنا أنه على المسؤولين التربويين تتبع المدرس بشكل دقيق وفق منظومة للتشخيص والتتبع والتواصل المستمر، وتزويده بالإرشادات والتوجيهات اللازمة للرفع من مستوى النجاعة في الأداء، مع تزويده بكل ما يستجد في ميدان التربية والتعليم ومساعدته على التخلص من الطرق القديمة، والأخذ بيده لاستخدام الطرق الحديثة والاستفادة من التقنيات التربوية الميسرة لعمليات التعليم، وذلك من خلال تكوين لجن أو فرق عمل يؤطرها المفتشون التربويون للتتبع عن قرب لأداء المدرسين ذوي النجاعة المحدودة، وذلك عبر تقارير يمكن الاصطلاح عليها بتقارير ضمان الجودة، بهدف إعداد خطط تدخل تكوينية مستمرة تعالج الوضعيات المشكلة في الممارسة، وفق منهجية إشراك وتشارك مع أعضاء هذه اللجن.

ولأن التقويم والتوجيه عنصران أساسيان لتحسين العملية التربوية الحديثة، إذ من خلال هذه العملية نتعرف على نقاط القوة والضعف وندرك أيا من المدرسين في حاجة إلى دعم تكويني لتنميته مهنياً، فإنه من الأجدر أن تتم بشكل مستمر وجماعي يشترك فيها المدرس والموجه والمفتش التربوي والمدير وفق منهجية إشراكية وتشاركية تستثير أكثر فأكثر فضول ورغبات المدرس الذي يحبذ أسلوب المشاركة الذاتية في عملية التقييم وتصويب الأخطاء وتجاوز الثغرات. ولعل أهم انعكاس إيجابي لهذه الآلية، هي الرفع من دافعية المدرس في عملية التقويم–التوجيه الذاتي، وكذا رفع الدافعية لديه للعمل والاستمرار في عمله وتطويره بشكل دائم، كما تدفعه إلى التفكير المستمر وتنمي عنده رغبة الابتكار والتجديد، وتساعده على معرفة أحسن بأساليب التدريس المتاحة

(3) PERRENOUD, Ph. [2001], «Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignement: professionnalisation et raison pédagogique»,Paris: ESF, p.66.

(4) الميثاق الوطني للتربية والتكوين، (مرجع سابق).

والملائمة لمجال تخصصه؛ أكثر من ذلك، تعتبر مثل هذه الآليات فرصا للمدرس في صناعة القرارات التربوية وإنجاح الإصلاح من الداخل. وإلا فإن أي برنامج تقويمي–توجيهي لا يستوفي شروط الموضوعية، ولا يخرج من الإطار البيروقراطي التقليدي إلى الإطار الديموقراطي الحديث قد يفقد العملية مصداقيتها ويضعف الحماس وتقل الدافعية ومعها فرص قبول الآراء وتقبل العلاج وتقديم الحلول للمشكلات والصعوبات التي يواجهها المدرس في ميدان عمله.

الأمر هنا ينحو نوعا ما إلى تعزيز استقلالية المدرس في تنظيم عمله، لكن شريطة أن يكون مستعدا لمساءلة ما يقوم به من أجل تحسين كفاياته، وأن يكون قادرا على تقديم تفسيرات عقلانية لاختياراته التربوية، ولم لا نذهب أبعد من ذلك في إمكانية خضوع المدرس للتقويم من طرف الزملاء الأساتذة وما يمكن أن يثيره من قبول واستحسان ورفع للمعنويات وتوجيه للمسار المهني؛ والأمر نفسه بالنسبة لتقويم الأساتذة من طرف التلاميذ، وإن كان اعتماد مثل هذا النظام له ما يكفي من المعارضين.

على المسؤولين التربويين تتبع المدرس بشكل دقيق وفق منظومة للتشخيص والتتبع والتواصل المستمر

3. تحسين جودة الحوافز المادية والمعنوية:

أشار الميثاق الوطني للتربية والتكوين[5] إلى أنه ينبغي تخصيص حوافز ومكافآت تتفق وما يقدمه المدرس، على أن يكون هذا التمييز في ضوء معايير دقيقة تراعي درجة الاستحقاق، يمكن أن نترجمها إلى مجموعة من الإجراءات الكفيلة بتحقيق تلك العناصر:

- التعويض (النقدي/الرمزي) عن الساعات الإضافية والأنشطة الإشعاعية والدورات التكوينية التي يؤطرونها، وهو ما سيدفع لرفع حدة التنافس التي ستنعكس إيجابا على جودة منظومة التربية؛
- اتباع نظام تحفيز معنوي فعال للكفاءات، بتكريم القدماء، وتخصيص شواهد الاستحقاق والامتياز والتثمين للأساتذة الفاعلين الأكفاء على صعيد كل مؤسسة تنميةً لمواهبهم، وإتاحة الفرصة أمامهم في مجال نبوغهم، والإفادة من قدراتهم وخبراتهم بناء على لجنة تقصٍّ للتنقيط النزيه بتنسيق بين الإدارة والمفتش التربوي والنيابة، والأكاديمية والوزارة؛ مع توثيق إنجازاتهم ونشاطاتهم وتجاربهم المتميزة من دراسات وأبحاث وممارسات مهنية رائدة ونحوها، وتعريف الآخرين بها وتعميم الاستفادة منها ولا سيما تلك التي لها أثر مباشر على تحسين مردودية المتعلمين وأداء المدرس والمدرسة؛ مع التفعيل الحقيقي لمبدأ إشراك المدرس في القرارات الإصلاحية والحكاماتية التي تهم العمل التربوي؛
- لابد من تمكين المدرس من تدريس تخصصه، مع توخي العدل في توزيع الحصص والمهام داخل المدرسة، إضافة إلى وضع سلم تعليمي تدريجي بحيث يخفض عدد حصص المدرس كلما تقدم به السن، وأن يمتلك المدرس السيادة الكاملة في الصف خلال حصته، وأن يكون نقده أو مؤاخذته من جهة مؤهلة ومُرضية وفق ضوابط متعارف عليها؛
- توفير بيئة مدرسية مناسبة تمكن المدرس من العمل في أجواء ملائمة ومريحة، مثل المباني ذات المواصفات المدرسية الجيدة، وكل ما يتطلبه العمل من وسائل وأدوات تعليمية حديثة تساعد على تحقيق أهداف رسالة التعليم وغاياتها؛
- عقد دورات وندوات وزيارات وحملات توعية في الإعلام والمجتمع لزيادة الوعي لدى الجميع بأهمية دور المدرس وسمو رسالته تجاه الفرد والمجتمع، لتغيير النظرة النمطية للمدرس في أذهان المجتمع وتحويلها إلى صورة إيجابية تعيد لرسالة المدرس جلالها ووقارها، وتنصف المدرس، وتبرز الصورة المشرقة له ودوره في بناء الجيل وتربية النشء، مع العمل على زيادة الوعي بين أولياء الأمور والمتعلمين أنفسهم

(5) الميثاق الوطني للتربية والتكوين، (مرجع سابق).

بأهمية احترام المدرس وتقديره وإعطائه الثقة والتعاون معه، بهدف رفع روحه المعنوية، وتهيئة الجو النفسي الذي يعينه على تحقيق رسالته السامية، وأن يكون التعامل الوظيفي معه وفق أنظمة تحفظ له احترامه؛

- توفير كرامة المدرس والمدرسة وذلك بالاهتمام بالفضاء المدرسي وفرض الاحترام المطلق لحرمة المؤسسة التي لا يجب أن تخضع إلا لسلطة التربية؛

فحالة الاغتراب التي يعيشها المدرس ناجمة بالأساس عن غياب وسائل التنشيط الحقيقية والفعالة التي تربط المدرس بالمؤسسة التعليمية، كما أن الشعور بالانتماء إلى المؤسسة التعليمية يتطلب عدم حصر وظيفة المدرسة في التدريس كمهمة تقنية تبتدئ داخل الفصل وتنتهي بانتهاء العمل داخله، بل يتجاوز هذا الحد إلى تحويل المؤسسة التعليمية إلى فضاء ثقافي وترفيهي يحس فيه المدرس ببيته الثاني؛

- حل مشاكل الوضعية المادية للمدرس مثل التعيينات البعيدة وتعقد مساطر الانتقال، وتأخير الترقيات وهزالة الأجور؛ فحل ذلك لا محالة سيجعله يؤدي عمله بارتياح وإتقان، لكن وفق آلية دقيقة ومعقولة للتعامل مع المدرس وظيفيًا يحدد فيها ضوابط نقله وترقيته ورفع أجره؛
- فتح مجال البحث الأكاديمي في ميادين علوم التربية والديداكتيك في وجه المدرس، مما سيسمح بتكريس ثقافة البحث التدخلي الذي يلعب دورا أساسيا في تطوير وتنمية الكفايات المهنية للمدرسين وكذا تطوير جودة المنظومة التعليمية والرفع من مردوديتها، نظرا للدور الفعال الذي يلعبه هذا العامل في التكوين المستمر للمدرس(6)؛ ولما يكتسيه أيضا من تيسير لظروف المدرس لمتابعة نموه الأكاديمي المعرفي في مجال تخصصه والتخصصات الأخرى خاصة ذات العلاقة بموضوع تخصصه جنباً إلى جنب مع النمو المهني، من أهمية في تتبع كل جديد، بحيث يصبح مرجعاً لمتعلميه وزملائه، وقادرا على تقديم نسيج متناسق وكامل من المعلومات في قالب مهني يرقى بأدائه.

ينبغي تخصيص حوافز ومكافآت تتفق وما يقدمه المدرس، على أن يكون هذا التمييز على ضوء معايير دقيقة تراعي درجة الاستحقاق

خلاصة القول، إن مثل هذه الإجراءات النوعية من شأنها أن ترفع من درجة التفاني في العمل، والتجنب التام للتغيبات والتأخرات غير المبررة، وبناء منطق الرضى العام عن المهنة من قبل المدرس الذي سيسعى جاهدا بذلك لترجمة ما اكتسبه خلال التكوينات الذاتية والمستمرة إلى فعل في ممارسته اليومية لمهنة التدريس، مما سينعكس إيجابا على مردوديته ومردودية المنظومة.

مراجع

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين [2000]. **الميثاق الوطني للتربية والتكوين**.
- مدكور، علي أحمد. [2005]. **معلم المستقبل نحو أداء أفضل**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- المجلس الأعلى للتعليم [2008]. **التقرير السنوي حول حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها. الجزء الرابع: هيئة ومهنة التدريس**.
- المجلس الأعلى للتعليم [2013]. **مجلة دفاتر التربية والتكوين. العدد الثامن والتاسع : مهام المدرس ورسالته التربوية**.
- Institut de statistique de L'UNESCO. [2006]. *Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*, Montréal.
- LALLEZ, Raymond. [1995]. *Etude sur la motivation des enseignants*, UNESCO ; secteur de l'éducation. N4.
- PERRENOUD, Philippe. [2001]. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignemen: professionnalisation et raison pédagogique*, Paris: ESF.

(6) فيليب بيرنو . مرجع سابق، ص. 97.

البيداغوجي / العدد 1، أكتوبر 2014
LE PÉDAGOGUE / Numéro 1, Octobre 2014

ضعف دافعية التعلم لدى المتعلمين

أسماء إذبلا
مفتشة متدربة – باحثة

ملخص: الدافعية لها ارتباط وثيق بعملية التعلم؛ من حيث علاقة كل منهما بالسلوك الفردي؛ فإذا كان التعلم يتضمن تغييرا في مكونات وهيئة السلوك، فالدافعية ترتبط بحث هذا السلوك على التغيير، وتنبع من داخل الفرد حتى وإن كانت مرتبطة بالبيئة المحيطة به، فهي باختصار شديد حالة داخلية للمتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي التعلمي، والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم.

وتثير مسألة الدافعية وطبيعتها جدلا واسعا بين العلماء نظرا لتداخل مجموعة من الأبعاد في تحديد مفهومها، مما أفرز نظريات تفسرها بطرق مختلفة بناء على الأسس والمبادئ النظرية المشكلة لهذا المذهب أو ذاك.

والملاحظ من خلال الممارسة العملية للتدريس والزيارات الصفية للسادة الأساتذة ضعف دافعية المتعلمين للتعلم، فما الأسباب وراء هذا الضعف؟ وما هي البدائل والحلول لتجاوز هذا الوضع؟ هذه الأسئلة وأخرى تحاول المقالة الإجابة عنها باختصار.

Résumé: La motivation est intrinsèquement liée à l'acte d'apprentissage ; en ce sens que ces deux éléments ont un rapport avec le comportement de l'individu. En effet, si l'apprentissage consiste à opérer un changement de composantes et d'aspects du comportement, la motivation, quant à elle, incite au changement de ce comportement ; elle émane de l'intérieur de l'individu même si elle est liée à l'environnement immédiat. Elle est en somme intrinsèque et pousse l'apprenant à plus d'attention dans les situations d'enseignement-apprentissage et à continuer à s'impliquer dans une activité orientée jusqu'à la réalisation de l'apprentissage effectif.

De par sa nature et vu l'enchevêtrement et la superposition de plusieurs dimensions liées au concept, la motivation soulève énormément de débats au sein de la communauté scientifique ; ce qui a donné lieu à une panoplie de théories différentes visant à la définir selon les principes et les soubassements de chaque courant.

La pratique enseignante observée au sein des classes atteste de la faiblesse de la motivation chez les apprenants. Quelles en sont donc les causes ? Y a-t-il une alternative ou des solutions pour remédier à cette situation ? Cet article se propose de répondre à ces questions et à bien d'autres.

تمهيد

في الوقت الذي تراهن فيه السياسات التربوية على محورية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، ونصت على ذلك الوثائق الرسمية الموجهة للمنظومة التربوية المغربية، نجد هذا المتعلم غير منخرط في هذه العملية، ويكتفي في الأغلب الأعم باتخاذ دور المستمع وفي أحسن الظروف دور المشارك السلبي الذي يكتفي بإرجاع ما تلقاه من معارف عند كل مثير (السؤال). وإذا كان للدافعية ارتباط بعملية التعلم من حيث علاقةُ كل منهما بالسلوك الفردي –إذ التعلم يتضمن تغييرا في مكونات وهيئة السلوك، أما الدافعية فترتبط بحث هذا السلوك على التغيير– فإن مشكلة المدرسة في علاقتها بالممارسة الصفية للأساتذة تتمثل في مدى حضور الدافعية للتعلم لدى المتعلمين، ومدى استحضار المدرس لها في عملية التخطيط لبرنامجه. بناء عليه، ما المقصود بالدافعية؟ ما علاقتها بالتعلم؟ وما هي أسباب ونتائج ضعف دافعية التعلم عند المتعلمين؟ وما هي الحلول والبدائل التي يمكن اقتراحها؟

الدافعية موضوع متسع ومعقد ويتضمن نظريات كثيرة

أصبحت تجليات ضعف دافعية التعلم لدى المتعلمين واضحة على سلوكات المتعلمين وتحصيلهم الدراسي، الشيء الذي يستدعي وقفة تأمل في الأسباب والمسببات حتى لا تبقى المدرسة مجرد مكان لحشو الأدمغة بمعارف ومعلومات ليس لها معنى بالنسبة للمتلقي وهو هنا المتعلم، وهكذا لا يستطيع إدماجها في مواقف حياته المختلفة.

والدافعية موضوع متسع ومعقد ويتضمن نظريات كثيرة، بعضها طوّر من خلال الاشتغال على الحيوانات في المختبرات، والبعض الآخر اعتمد على الإنسان في مواقف استخدمت فيها الألعاب، وصنف آخر انبثق عن العمل النفسي الإكلينيكي والصناعي، وكلامنا حوله سوف يكون انتقائيا.

1. المقصود بالدافعية وعلاقتها بالتعلم.

أ. المقصود بالدافعية

ظهر هذا المصطلح في ثلاثينيات القرن العشرين للإشارة إلى «مجموعة من العوامل اللاواعية والمؤثرة في السلوك». ومنذ ذلك الحين انتشر استخدامه بدلا من عدة تعابير أخرى كانت شائعة مثل الميول والحاجات والغرائز والرغبات.[1] ويعتقد **موكيللي** «بأن وراء انتشار هذا المفهوم معانيه الملتبسة والجذابة والتي تعود إلى الأمل في اكتشاف الطاقة الكامنة وراء سلوك الأفراد من أجل التلاعب بهم». والدافعية، كما جاء في كتاب علم النفس التربوي **لأنيتا وولفولك**، هي حالة داخلية تستثير السلوك وتحافظ عليه.[2] وجاء في مجموعة من المصادر اعتبارها مصطلحا عاما يستعمل للدلالة على العلاقة الميكانيكية بين الكائن الحي وبيئته، ولا يتضمن أي إشارة إلى نشاط من نوع خاص أو نموذج سلوكي معين.

وإجمالا، فالدافعية تنبع من داخل الفرد حتى وإن كانت مرتبطة بالبيئة المحيطة به، وتوظيف عبارة (العلاقة الميكانيكية) يوحي بتغييب لمجموعة من خصائص النوع البشري والتي تميزه عن غيره من الكائنات الحية، فهي حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه.

وتثير مسألة الدافعية وطبيعتها جدلا واسعا بين العلماء نظرا لتداخل مجموعة من الأبعاد في تحديد مفهومها، مما أفرز نظريات تفسرها بطرق مختلفة بناء على الأسس والمبادئ النظرية المشكلة لهذا المذهب أو ذاك؛ فنجد منها النظرية الارتباطية التي تفسر الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي،[3] في حين نجد النظرية المعرفية تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، لذلك تؤكد هذه النظرية على مفاهيم أكثر ارتباطا

بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه؛ ونجد النظرية الإنسانية تفسرها من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم؛[4] أما نظرية التحليل النفسي التي يتزعمها **فرويد** فهي تنحو منحى يختلف جذريا عن النظريات الثلاث السابقة؛ إذ هي تستخدم مفهوم الغريزة واللاشعور والكبت عند تفسير السلوك السوي وغير السوي على حد سواء.

ب. علاقة الدافعية بالتعلم

يمكن اعتبار الدافعية في علاقتها بالتعلم، باختصار شديد، حالة داخلية للمتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي التعلمي، والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. ووظيفة الدافعية في عملية التعلم ثلاثية الأبعاد:

- الوظيفة الأولى: تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في المتعلم.
- الوظيفة الثانية: تملي على المتعلم الاستجابة لموقف معين وإهمال مواقف أخرى.
- الوظيفة الثالثة: توجه السلوك وجهة معينة.

الدافعية حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه.

ولعل المتأمل في الوظائف الثلاث المذكورة يكتشف أنها مترابطة بشكل كبير، إذ كل واحدة لها تعلق بالأخرى؛ فلا يمكن أن نتحدث عن توجيه السلوك بمعزل عن الحديث عن الوظيفتين السابقتين، كما لا يكفي أن يكون المتعلم نشيطا ليحقق إشباع حاجاته من التعلم بل يجب أن يوجه نشاطه وجهة معينة، ومن هنا جاءت عبارة **جون ديوي**: «يجب أن نعنى عناية تامة بالظروف التي تعطي كل خبرة من خبرات الطفل معنى حينما تكون الخبرات التي يتعلمها الطفل داخلة في حياته، وحينما تحقق أغراضه الحالية وتساعده على التكيف الصحيح في مستقبل أيامه، وحينما تساعده على حل المشاكل، لا مجرد التذكر والحفظ. وأخيرا حينما ينتهي بها الأمر إلى تحقيق علاقاته الاجتماعية مع العالم الخارجي.»[5] وقد ركز علماء النفس في دراستهم لموضوع الدافعية على خمسة أسئلة أساسية، نسقطها على المتعلم فنقول:

- ما هي الاختيارات التي يتخذها المتعلمون فيما يتعلق بسلوكهم؟
- ما هو الزمن الذي يستغرقه بدء المتعلم في عمل معين؟
- ما هي درجة انغماس المتعلم في النشاط المختار؟
- ما الذي يجعل المتعلم يثابر أو ينصرف؟
- ما هو تفكير المتعلم وشعوره أثناء انغماسه في النشاط؟ وهل يستمتع به ويجد لذته فيه؟

والمتأمل في هذه الأسئلة يجد الأجوبة عنها عبارة عن محددات لمدى حضور دافعية التعلم لدى المتعلمين سواء داخل الفصل أو خارجه؛ فالمدرس في الفصل يجد نفسه أمام فئات من المتعلمين منهم من ينخرطون في إنجاز الأنشطة مباشرة بعد وضعها ومنهم من يبدأ في الإنجاز وتقاسيم وجهه تدل على عدم رغبته في الاستمرار، في حين يجد البعض الآخر يشارك ويثابر، فيطرح على نفسه تساؤلات غالبا ما تكون متمركزة حول نوعية النشاط المقدم وطريقة اشتغاله في الصف، مع أن الأمر يتعدى هذا المجال الضيق لينفتح على أسباب خارجة عن حدود المدرسة؛ وهو ما سيتم التطرق إليه في محور أسباب ونتائج ضعف دافعية التعلم لدى المتعلمين.

كما أن من الباحثين في علم النفس التربوي من تناول الحديث عن الدافعية في علاقتها بالنشاط التعليمي التعلمي أو موضوعه، فقسمها إلى قسمين: داخلية وخارجية. فالدافعية الداخلية: هي تلك القوة التي توجد داخل النشاط أو في موضوع التعلم والتي تجذب المتعلم نحوها وتشده إليها؛ أما الدافعية الخارجية: فهي القوة الموجودة خارج النشاط أو موضوع التعلم ولا علاقة تربطها به، فالتعلم والحالة هذه وسيلة لتحقيق هدف خارج موضوع التعلم نفسه، ومن أمثلتها الجوائز المادية أو المعنوية.[6]

2. أسباب ونتائج ضعف دافعية التعلم لدى

ا لمتعلمين

ولكي لا نوسع في مقام يقتضي الاختصار والتركيز للخروج بحلول وبدائل، نقترح الاقتصار في هذا المحور على ما له علاقة ببيئة التعلم داخل الفصل؛ لأن موضوع الدافعية ذيوله عديدة وشاسعة قد لا يكفينا لتناولها مجلدات ضخام.

أ. أسباب ضعف دافعية التعلم لدى المتعلمين

تتعدد الأسباب المؤدية إلى ضعف دافعية المتعلم للتعلم بتعدد الأطراف المتدخلة في العملية التعليمية التعلمية وبتعدد العوامل المؤثرة في الحياة المدرسية عموما، والمقام لا يتسع للتفصيل فيها؛ لذا ننظم أهم معالمها في **الخطاطة (آخر المقال)**؛ على أن يتضح دورها من خلال الحديث عن الحلول المقترحة للتخفيف من حدة الظاهرة وانعكاساتها على تعلمات المتعلمين وتفاعلهم في بيئتهم المدرسية على وجه الخصوص والاجتماعية عموما.

ب. نتائج ضعف دافعية التعلم لدى المتعلمين

نركز الحديث في المسألة على النتائج المرتبطة بسلوك المتعلم داخل المدرسة، وخاصة داخل القسم. فمن خلال المعطيات السالفة الذكر فضلا عن الدراسات الميدانية في الموضوع، يمكن تسجيل جملة من النتائج نسوقها كالآتي:

- تشتت انتباه المتعلمين داخل الفصل، وميلهم إلى الشرود في محاولة لإيجاد ذواتهم بعيدا عن فضاء المدرس؛
- غياب سؤال المتعلم للتعلم، وفي الآن ذاته غياب الجواب الذي يشبع حاجته للتعلم، وهنا يجب استحضار دور السؤال/الجواب في عملية التعلم؛
- إهمال الإعداد القبلي للمادة الدراسية؛
- عدم الاهتمام بجمالية الأدوات المدرسية؛
- ضعف مشاركة وانخراط المتعلمين في بناء الدرس، إذ يتم الاقتصار على الإجابة عن أسئلة المدرس بشكل آلي؛
- غياب المعنى عن التعلمات لدى المتعلمين يفضي إلى صعوبة إدماجها في وضعيات أخرى حياتية؛
- الميل إلى العنف والعدوان داخل الفصل وخارجه، ومع كل الأطراف المتدخلة في العملية التعليمية التعلمية.

3. الحلول والبدائل

الهدف الأساس هو تبيان بعض الأسس والتطبيقات التي تفيد المدرس في تحقيق شرط الدافعية حتى لا يكون التعلم ممكنا فحسب، وإنما كي يتحقق بأحسن طريقة ممكنة، لذا نقترح الاقتصار على نقاط ثلاث نجدها هامة وتجليات الإخلال بها حاضرة بقوة في فصولنا الدراسية.

أ. التوظيف الإيجابي لميول المتعلمين

الميل عبارة عن اتجاه موجب لدى الشخص نحو موضوع معين أو نشاط ما، وتلاميذ الثانوي بسلكيه عادة ما تكون لديهم ميول إزاء موضوعات معينة، والمدرس بإمكانه توظيفها للرفع من حافزية المتعلم للتعلم؛ لأن وجود ميل لدى المتعلم، حتى ولو كان بسيطا، يدل على أنه قادر على التعبير عنه في أسلوب ما من أساليب النشاط.

ب. تطبيق مبدأ التعاقد مع المتعلمين

مما لا شك فيه أن مما يثير دوافع المتعلمين للتعلم، هو انخراطهم في بناء تصور حول سيرورة تعلماتهم وذلك عن طريق عقد ديداكتيكي يشترك كل من المدرس والمتعلم في صياغة بنوده، ويمكن إجمال أهمها فيما يلي:

- الكفايات والأهداف؛
- مفردات المنهاج (المحتوى)؛

- طريقة الاشتغال داخل الفصل وخارجه؛
- مقومات الفصل وضوابطه.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا التعاقد يجب استحضاره في كل محطات التعلم، والتذكير به، وتجديد معطياته كلما اقتضت الضرورة ذلك، لكيلا يتحول إلى قيود تحد من عطاءات المتعلمين فيؤدي إلى نتائج عكسية.

ج. حسن توظيف فروض المراقبة المستمرة

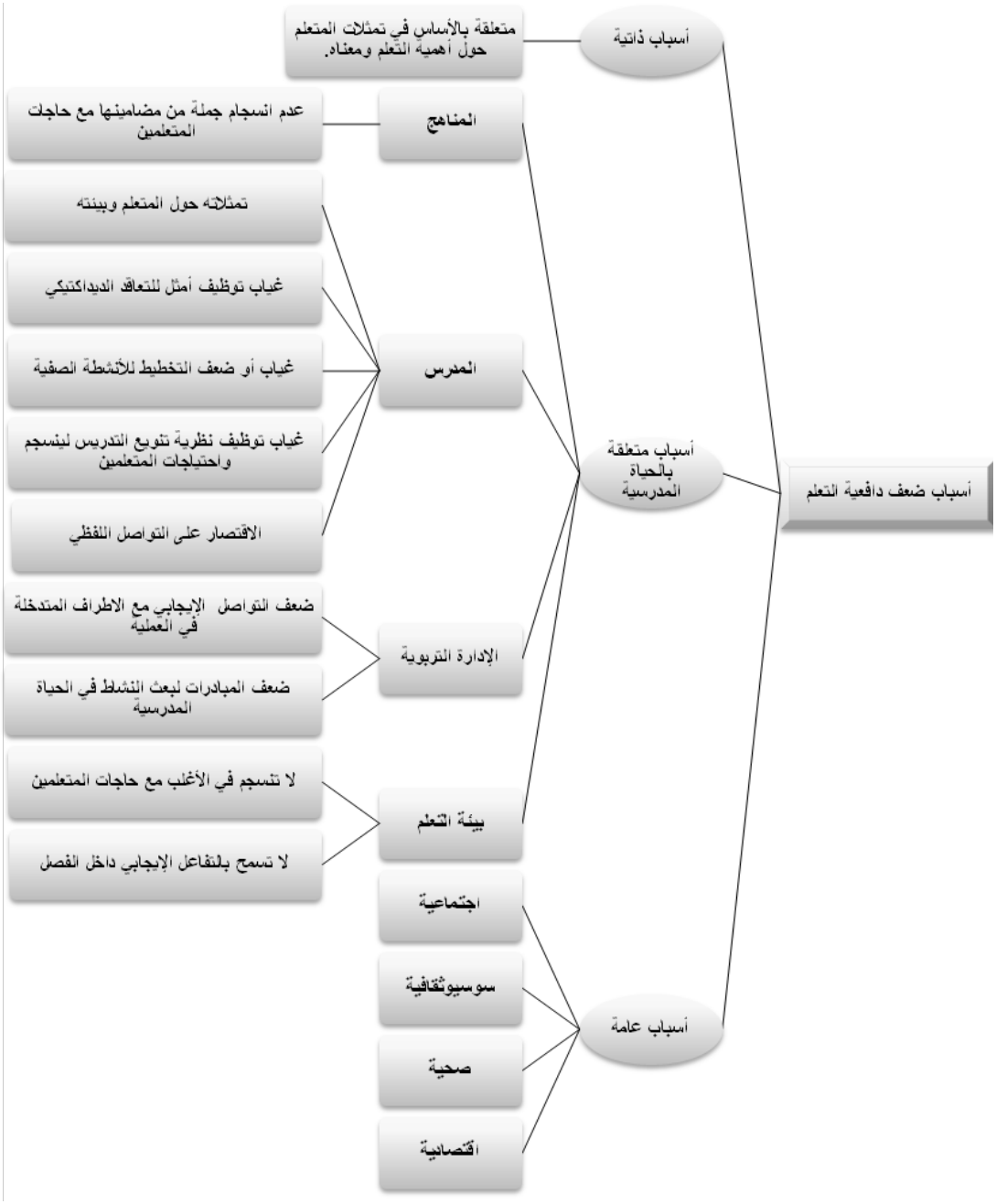
التقويم بجميع أشكاله، وخاصة منها فروض المراقبة المستمرة، في ظل مقاربات التعلم الحديثة لا ينحصر دوره في مجرد إعطاء نقطة للمتعلم وترتيبه ضمن لائحة زملائه، والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب؛ بل يتعدى ذلك إلى اعتباره أداة لإثارة دافعية المتعلم نحو التعلم، ولتحقيق هذا المبتغى يجب استحضار مجموعة من الاعتبارات تدعو الضرورة إلى مراعاتها في التعامل مع هذه الأداة، نذكر منها:

- التعاقد مع المتعلمين في شأن أوقات إنجازها وأهدافها؛
- الانطلاق من وضعيات تقويمية قريبة من اهتمامات المتعلمين؛
- التخطيط المحكم لفروض المراقبة المستمرة؛
- توظيف شبكة التقويم، وضبط صياغة المعايير وأجرأتها في مؤشرات محدودة وواضحة؛
- استحضار الأبعاد الثلاثة (المعرفية–الوجدانية–السلوكية) في التخطيط لفروض المراقبة المستمرة؛
- استثمار أجوبة المتعلمين، إذ الوظيفة التقويمية الجزائية لفروض المراقبة المستمرة لا تلغي بعدها التكويني؛ ذلك لأن طبيعتها المرحلية والمتدرجة، تفسح المجال لإعادة أو تعميق تكوين التلاميذ في الجوانب المعرفية والمنهجية التي كشفت أجوبة المتعلمين على وجود ثغرات أو أخطاء فيها.

خاتمة:

تظهر أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها من جهة هدفا تعليميا في ذاتها، لأن استثارة دافعية المتعلمين تجعلهم يقبلون على ممارسة الأنشطة التعلمية سواء داخل الفصل أو خارجه مما يعطي فرصا أكبر للتحصيل والنجاح، ومن حيث كونها هدفا تعلميا من جهة أخرى وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة المتعلمين على التحصيل والإنجاز؛ لأن الدافعية مرتبطة بميول المتعلم وحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة بشكل نشط وفعال.

ولهذا يجب على كل المتدخلين في العمل التربوي (أساتذة — مديرين — مفتشين ...) العمل على توفير الظروف الملائمة لاستثارة دافعية التعلم لدى المتعلمين والإبقاء عليها طيلة سنوات الدراسة بمختلف الأسلاك التعليمية، ولا يمكن لأي نظام تربوي النجاح في غياب هذا العنصر لشدة ارتباطه بالمحور الأساس للمنظومة التربوية وهو المتعلم ولتوقف عملية التعلم عليه.


أسباب ضعف دافعية التعلم
أسباب ذاتية
متعلقة بالأساس في تمثلات المتعلم حول أهمية التعلم ومعناه.
أسباب متعلقة بالحياة المدرسية
المناهج
عدم انسجام جملة من مضامينها مع حاجات المتعلمين
المدرس
تمثلاته حول المتعلم وبيئته
غياب توظيف أمثل للتعاقد الديداكتيكي
غياب أو ضعف التخطيط للأنشطة الصفية
غياب توظيف نظرية تنويع التدريس لينسجم واحتياجات المتعلمين
الاقتصار على التواصل اللفظي
الإدارة التربوية
ضعف التواصل الإيجابي مع الاطراف المتدخلة في العملية
ضعف المبادرات لبعث النشاط في الحياة المدرسية
بيئة التعلم
لا تنسجم في الأغلب مع حاجات المتعلمين
لا تسمح بالتفاعل الإيجابي داخل الفصل
أسباب عامة
اجتماعية
سوسيوثقافية
صحية
اقتصادية

الإحالات

[1] مريم سليم وإلهام الشعراني، [2006] الشامل في المدخل إلى علم النفس، ص: 293. ط 1- بيروت – لبنان. دار النهضة العربية .

[2] Anita Woolfolk، [2010] علم النفس التربوي، ترجمة د.صلاح الدين محمود علام،عمان، دار الفكر، ص:805.

[3] من زعماء هذه النظرية نجد «**ثورندايك**» (Thorndike) و«**هول**»(Hall) و«**سكينر**» (Skinner)؛ يشرح الأول الدافعية بقانون الأثر حيث يؤدي الإشباع الذي يتلو استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، في حين يستخدم «**هول**» مصطلح اختزال الحاجة للدلالة على حالة الإشباع، ومصطلح الحافز للدلالة على بعض المتغيرات المتدخلة بين الحاجة والسلوك. أما «**سكينر**» فيرفض مثل هذه المتغيرات، ويرى أن نشاط العضوية مرتبط بكمية حرمانها، والتعزيز الذي يتلو الاستجابات يؤدي إلى تعلمها.

[4] يتبنى ماسلو – وهو من زعماء النظرية الإنسانية – نموذجا هرميا يحدد فيه حاجات الإنسان بسبع فئات، تبدأ بالحاجات الفيزيولوجية وتنتهي بالحاجات الجمالية، ويرى ضرورة إشباع الحاجات الدنيا للتمكن من إشباع الحاجات ذات المستوى الأعلى...

[5] أحمد زكي صالح، 1979م، علم النفس التربوي، مصر، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الرابعة عشر، ص:337.

[6] أنظر في المسألة: مريم سليم وإلهام الشعراني، [2006] الشامل في المدخل إلى علم النفس، م.س- ص: 156-157. ط 1- بيروت-لبنان. دار النهضة العربية.

المراجع

- توق، محي الدين وآخرون [2003]. **أسس علم النفس التربوي**، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سليمان، سناء محمد [2010]. **قراءات في علم النفس المدرسي**، عالم الكتب، ط 1.
- د. مريم سليم وإلهام الشعراني، [2006] الشامل في المدخل إلى علم النفس، ص: 293. ط 1- بيروت – لبنان. دار النهضة العربية .
- صالح، أحمد زكي [1979]. **علم النفس التربوي**، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الرابعة عشر.
- قطامي، يوسف [1993]. **نماذج التدريس الصفي**، عمان: مؤسسة زهران للطباعة والنشر.
- نشواتي، عبد المجيد [1984].**علم النفس التربوي**، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- وولفولك، أنيتا [2010]. **علم النفس التربوي**، ترجمة صلاح الدين محمود علام، عمان. دار الفكر.

- GRAHAM, Sandra et WEINER, Bernard [1996]. Theories and principles of motivation: http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/graham_weiner96.pdf
- MASLOW, A. H. [1943]. Theory of human motivation: http://downloads.joomlacode.org/trackeritem/5/8/7/58799/AbrahamH.Maslow-ATheoryOfHumanMotivation.pdf.

البيداغوجي / العدد 1، أكتوبر 2014
LE PÉDAGOGUE / Numéro 1, Octobre 2014

تدريس الفلسفة للأطفال
أم «التفلسف معهم وإياهم»؟

محمد بلال أشمل
أستاذ الفلسفة
ثانوية القاضي ابن العربي التأهيلية - تطوان

ملخص: يرى هذا العرض أن التفلسف مع الأطفال أولى من تعليمهم الفلسفة. ولعل الأمر الأساسي الذي يسعى إلى التنبيه عليه هو ضرورة الحوار واللعب معهم؛ فلعل ذلك يمكن أن يكون طريقة معقولة وممكنة في التفلسف معهم وإياهم.

Résumé: L'argument central de cet article est d'attirer l'attention sur la nécessité de jouer et de dialoguer avec les enfants plutôt que de les enseigner la philosophie. Le jeu et le dialogue seraient, donc, une façon raisonnable de philosopher avec les enfants.

1

ومع ما أحسنت الجمعية فيه،(*) حين دعت إلى ندوة «الطفل والفلسفة»، أستميحها عذرا إن أنا أبديت تبرُّمي من أمر واحد أحب أن يكون المدخل لعرض نظري في موضوع ما تنادت إليه: وهو ما سمّته «رهانات تدريس الفلسفة للصغار»، وما أحب تسميته بكل إخلاص: «قضية تدريس الفلسفة للصغار»؛ فالرهان إما خاسر أو رابح، وميدان الطفولة ليس منذورا للربح أو للخسارة؛ إذ مَن يَقبَل أن «يقامر» بمستقبل أطفاله ووطنه؟ وأفضل منه «القضية»، لأنها تنطوي على معنى العمل المتواصل في الزمان والمكان، والجهد المبذول بأخلاق التضحية والإيثار، والتفكير في المصير المسنود بالتدبير الرشيد للواقع. الطفل لا «يلعب» كما ينبغي، لأن الساحة مسيّجة، واللعبة غالية الثمن، والوالدان قلقان على تدبير المنزل، فكيف «نلعب» بمستقبله ومصيره حين نتنادى بالرهان على تدريس الفلسفة له؟ هو شأنُنا إذا «لعبنا» بواقعنا وبمصيرنا. ألسنا أحرارا ندعو إلى «حقوق الإنسان» في اللعب؟ ولكن ليس من حقنا أن «نلعب» فنقامر، ثم نراهن على مصير أطفالنا ولو اصطنعنا وسيلة نبيلة مثل التدريس، لتحقيق غاية أنبل مثل التأسيس لمستقبل أطفالنا، ومصير وطننا. أليس يكون أشرف لنا وأفضل أن نفكر بمنطق «القضية»، عوض التفكير بمنطق «الرهان»؟ ماذا لو خسرنا؟ أقَدَرُنا دائما أن نخسر قضايانا المصيرية: خسرنا «رهان الإنسان»، حين انتصرت علينا سلطة «الأشياء»، وخسرنا «رهان الوطن»، حين صرَعَنا بأس القبيلة، وخسرنا «رهان العمران» حين استبد التبدد بمجالنا البصري والقيمي. موضوع الطفل ليس منذورا للرهان، ولا للمقامرة، ولا للخسارة، بل منذور للقضية: أن نعد شأنه قضية صادقة — بأي معيار شئنا– وقضية عادلة — بأي مقياس أحببنا– وقضية للجهد المبذول، لا للتمني المرذول.

موضوع الطفل ليس منذورا للرهان، ولا للمقامرة، ولا للخسارة، بل منذور للقضية

2

اسمحوا لي أولا أن أستصعب معكم قضية «تدريس الفلسفة للأطفال»؛ ليس لأني ما زلت أومن بأن الدرس الفلسفي، هو بوجه من الوجوه، درس للمعارف كما المواقف، مداره على المفاهيم، كما الخيال، والفرح، والدهشة، وسائر الذخيرة الحية من الإنسان، والطفل أبكر من أن يدركها في تداولها العام، وألين من أن يتعقلها في صورتها ووضعها القائم، ولكن لأني من شدة ما وقفت على صعوبة تدريس الفلسفة للكبار، وجدتني كثير الشك، قليل اليقين في يسر هذه الرسالة، وعسر وظيفتها. ويجوز أن بضاعتي في التدريس بائرة، وآلتي في التعليم عاطلة، ولكنها شهادة من لست أقدر على جرح عدالتهم من شهدوا أنها كذلك، صعبة من حيث المجال، وصعبة من حيث التلقي، وصعبة من حيث أن بناءها تهدمه معاول أخرى داخل حرم العلم، أو في حواري المدينة، أو في الثقافة العامة، فعضّدوا بذلك رأيي. ثم ألم نشهد من شنّع على الفلسفة آلتها في البحث والنظر، وطعن في العقيدة الدينية والوطنية لأهلها، ثم صاروا يجترئون عليها بالخاص والعام، وأحبوا حشرها الآن في حرب عبثية مع خصوم وهميين، ثم نقوم نحن بتدريسها للأطفال؟ أليس نقيم على أنفسنا الحجة مرتين: مرة حين درّسناها للكبار، فاتُّهِمنا أنّا ندرس لهم ما كان ضرره عظيما على بعض قيمنا، ومرة حين درّسناها للصغار، فاتهمنا أنّا نهدد «أمنهم» الفكري.

3

بيد أن من فكر في وصل الطفل بالفلسفة، فكر بمنطق منحاز إلى المستقبل، وهكذا ينبغي أن يكون الأمر حقا. ولكن دعونا نفكر في الحاضر أيضا، ودعونا نفكر بالمشخص أيضا، حتى لا نعيّر بالاجتراء على الكلي، والتخاذل أمام الجزئي. من هو هذا الطفل الذي يراد لنا أن ندرّس له الفلسفة؟ أهو «**مينون**» السقراطي

(*) قطعة من هذا النص هي ثمرة مشاركتي في الملتقى الوطني الرابع الذي نظمته جمعية **الشعلة للتربية و الثقافة-فرع تطوان** في موضوع «الطفل والفلسفة» ضمن محور «رهانات تدريس الفلسفة للأطفال» طيلة أيام *15-16-17* مارس *2013* في قاعة العروض بالقاضي عياض بتطاون.

أم «**مينون المغربي**»؟ إذا كان المقصود بالطفل هذا الطفل العام، فالمعذرة؛ لأن لا ماضينا ولا حاضرنا ولا بالقطع مستقبلنا، يتساوى بماضي طفل سويسري، ولا بماضي طفل إسباني، ولا بالتأكيد مستقبل طفل مصري. ولذلك من العبث تطارح أمر تدريس الفلسفة للطفل بهذا المعنى الكلي والمجرد. أما إذا كان المقصود بالطفل، هذا الطفل الخاص، فمرحبا، لأنا نعلم أنه لن يخرج عن ثلاثة معان على الأقل تنطوي كلها على حظنا من المعرفة النظرية حول الطفل في شعاب علمية محددة، من التربية والسياسة فالاجتماع ثم السيكولوجيا: معنى خاص هو «الطفل المغربي»، ومعنى أكثر خصوصية هو «طفل مدينتنا»، ومعنى بعيد الخصوصية هو طفلنا الرحميّ. ولأنّا ما زلنا لم نستشكل بعد «الإنسان المغربي»، ومعه «كبار المغاربة»، يبدو من الصعب الحديث عن «الطفل المغربي»، ومعه «صغار المغاربة»، في غياب قاسم مشترك يمكن أن نطمئن إليه في صياغة الملامح التقريبية للطفل المغربي، لأسباب عدة نجتزئ منها بغياب المدرسة العمومية الموحدة التي تعمل على صياغة الوجدان المغربي في سيرورته الطفولية، والانفجار الإعلامي الذي صار بمثابة مدرس خصوصي للأطفال بدون أجر سوى ضريبة المواطنة، وغياب النموذج الأخلاقي الداخلي للطفل الذي لم يعد هو «الأب» ولا «الأم»، وإنما هو نموذج أخلاقي خارجي استقي من نجوم «البَرصة» و«المدريد»، أو من كواكب الرسوم المتحركة باتجاه العنف أو باتجاه الميوعة، أو من عالم الفن الذي ثوّر مفهوم الجمال حتى فقد أثره. لا يعوّل على «الطفل المغربي» عند الحديث عن «تدريس الفلسفة للأطفال»، لأنه بالإضافة إلى ما قلنا، يقتسم التوتر الإشكالي مع «الرجل المغربي» و«الإنسان المغربي»...

أما «طفل مدينتنا»، فالحديث عنه بهذا المعنى غير مستساغ أيضا؛ إذ لم نحسم بعد في انتمائنا إلى المدينة، وما زلنا مترددين بين الانتماء إلى الحزب أو الطائفة أو القبيلة أو العرق... مع أن الفلسفة التي يراد لنا تدريسها للأطفال، فلسفة صريحة الانتماء إلى المدينة، شريفة النسب في التمدن. «طفل مدينتنا» هو بالمجاز الطفل من معارفنا، والطفل من أقربائنا، والطفل من جيراننا... ولكنا لا نعرفه تلك المعرفة التي يطمع معها في نيل اليقين، فكيف بنا نطمح إلى تدريسه الفلسفة إذن! وكلها أو قل آلتها ليست إلا الريبيّ والنسبي؟

بقي «طفلنا الرحميّ»: طفلنا هذا نحبه الحب العظيم، ولذلك لا يمكننا وضعه موضع المعرفة العلمية؛ إذ أعمق صلة تجمعنا به هي صلة المحبة لا صلة المعرفة، وشتان بين صلة المحبة وصلة المعرفة: صلة المحبة تعمي الأبصار فلا تطلع على عيوب الظاهر، وصلة المعرفة تعمي البصائر، فلا تطلع على غيوب الباطن. محبتنا لطفلنا الرحمي تشوش علينا معرفتنا به المعرفة العارية عن أية عاطفة أو شعور، وأبوتنا له تعتم علينا كل رؤية له واضحة مسنودة بالوعي الصحيح لقدراته وعجزه، فهل نقتدر على تدريس الفلسفة لمن نحب؟ هذا سؤال نرجئ الإجابة عليه حالما نستكمل عناصر استشكالنا لـ«تدريس الفلسفة للأطفال».

من فكر في وصل الطفل بالفلسفة، فكر بمنطق منحاز إلى المستقبل

4

ما العمل إذا كان استصعاب هذا الأمر مشتركا بين أغلب النظار من الناس؟ العمل عندنا أننا لما نمضي إلى تدريس الفلسفة، نصطنع في تدريسها قدرا معينا من المفاهيم المجردة، ونحشد لها طرائق في الحجاج بقدر وضوحها، لا تنفك أن تكون ذات حظ جليل أو قليل من التعقيد. وقد دلت التجربة أن الكبار يحصل لهم قدر من التشويش والارتباك حين تحصيل العلم بالفلسفة، سواء من باب المفاهيم، أو من باب التصورات، دون ذكر اللغة التي هي جسد الأفكار بمعنى من المعاني، حين تكون عبارتها قلقة، فيتعسر اقتناص معناها، فما القول إذن في الصغار ولم تتهيأ لهم بعد أسباب التحصيل من هذا الوجه؟ ما زال النظر جاريا في طرائق تدريس الفلسفة للكبار، وأيها أسلم، وأيها أنجع، وأيها أكثر توفيقا؟ فهل نستعد لوضع «ديداكتيكا» خاصة بالأطفال فيما يتصل بتعليمهم الفلسفة، أي جملة من القواعد والخطوات التي إن اتبعناها تحصل لدينا

غاية ما نتمناه من تدريس الفلسفة للأطفال؟

5

إذا صار من المقبول التسليم باستصعاب «تدريس الفلسفة للأطفال»، فلننظر فيم لو اخترنا التفلسف معهم وإياهم، ومن ثم، الحديث عن «التفلسف مع الأطفال وإياهم» عوض الحديث عن «تدريس الفلسفة للأطفال»؛ أي الدعوة إلى ممارسة الفلسفة، لا السعي إلى تعلمها، أو قل، إن سبيل تعلم الفلسفة، التفلسف. في اعتقادنا الشخصي، إذا صح أن هناك مشاقّا تنطوي عليها عملية تدريس الفلسفة للأطفال نظرا لطبيعة الفلسفة ذاتها،[1] فالأرجح أن يتم السعي إلى اصطناع فلسفة عامة أو الفلسفة بالمعنى العام الذي يتسامح مع صرامتها النسقية، على ما عهدناه مع الأنساق الفلسفية الكبرى في تاريخ الفلسفة في الشرق والغرب،[2] فتكون لدينا الفلسفة أشبه بنمط معين في الحياة والنظرة إلى الوجود والسلوك مع الناس، له بضع خصائص تميزه عن غيره. وبهذا المعنى يقوم مدرّس الفلسفة بالحديث عنه عبر استقصاء أنماط الحياة والسلوك والنظرة إلى الوجود التي تميز كل تجربة حية لمن هو بسبيله إلى تعليمهم الفلسفة، أو قل التفلسف معهم وإياهم، أو يقوم هو بتقريب نمطه في الحياة والسلوك وطريقة نظرته إلى الوجود. ولعل الوسيلة التي نظنها ذات جدوى في هذا الصدد هي «الحكاية»،[3] و«الحوار» أو هما معا؛ فأما الحكاية فأمرها معلوم، إذ يتولى القيام بها بما تقتضيه من عناصر التشويق والإدهاش والإبهار بقصد حمل المستمع على الفضول وصياغة الأسئلة التي تناسب مقدرته وكفاءته، وفق الغايات التعليمية والتربوية المراد إدراكها. أما الحوار، فأمره مشاع في التداول الفلسفي، بل هو مشتل الفلسفة متى كان الفدان غير مسيّج، لا تحدّه حدود، ولا تسدّه سدود من المنع والعسف والإكراه والوصاية والحجر. ولكن الحوار في حالة الطفل «**مينون**»، لا بد له من توجيه خفيف أو قل «توليد لطيف»، من لدن **سقراط**، حتى لا يسخر من لفظ نطق به، أو يتهكم من فكرة قالها، حتى لا يحجر عليه في الخيال، ولا يكبت رغبته في حرية الحركة، انسجاما مع منطق الفلسفة ذاتها، وتآلفا مع مكان التفلسف ذاته الذي هو الآخر، من المفروض أن يكون مكانا طليقا من كل سلطة إلا سلطة الأفكار والصور والخيال. الحكاية والحوار إذن هما وسيلتا التفلسف مع الأطفال إذا كان ولا بد من وضع الفلسفة على طريق تحصيلهم العلمي والتربوي. ولكن أليس الأجدر تقليب النظر جيدا في الأمر بحيث يتم السعي إلى الحياة معهم حيث هم، حركة وخيالا وتدفقا وعفوية وبراءة وكل شيء جميل؟ عوض تدريس الفلسفة لم لا التفلسف؟ وعوض التفلسف لم لا الحياة معهم بشرطهم الوجودي؟

دلت التجربة أن الكبار يحصل لهم قدر من التشويش والارتباك حين تحصيل العلم بالفلسفة، فما القول إذن في الصغار ولم تتهيأ لهم بعد أسباب التحصيل من هذا الوجه؟

6

ليكن اللعب[4] إذن هو الاختيار الذي نسلكه معهم، ولنؤجل تدريس الفلسفة لهم؛ «نلعب» معهم عبر

(1) هذا ما انتهت إليه الأبحاث الصادرة حول هذا الموضوع، ولا سيما في إسبانيا وأمريكا اللاتينية. انظر، على سبيل الاستئناس، طائفة من المراجع التي تستشكل «تدريس الفلسفة للأطفال» في البيبليوغرافيا.

(2) انظر بعض الخلاصات حول هذا الموضوع لدى: Fernando MARTINEZ RODRIGUEZ [1996]. "Antecedentes de la filosofía para niños Francisco Giner de los Ríos y John Dewey" en Félix García Moriyón, Aprender a Pensar, *Revista Internacional de Filosofía para* Niños y Crianzas, 6, Segundo numero, pp. 49 -58

(3) يمكن الاطلاع على هذا النمط من الحكايات التالية لدى: Stella Accorinti, LIS [2004]. *Un relato de filosofía para niños, Manantial*, Buenos Aires

(4) انظر بهذا الصدد: جابر محمود الكارف. [1984]. **فلسفة اللعب التربوى ودوره في تربية أطفال ما قبل المدرسة**، جامعة المنصورة.

الحكاية وعبر الحوار، ونضمن أنّا نعيش معهم وإياهم المعاني في أول ظهورها، والحدوس في بداية تشكلها، واللّمع في فورة وهجها، واللمح في وهج فورتها. (...) فلنهيء لهم إذن أسباب لعب حر، ومثمر، ونلعب معهم، ولا نلعب عليهم، ففي النهاية، نحن أيضا لم ننل حقنا في اللعب يوم كنا صغارا، فصرنا نلعب وقت الجد، ونجد وقت الهزل، في السياسة خاصة، وفي شؤون التربية عامة، وفي شؤون الحياة أحيانا...

7

وإذا تقرر أن التفلسف باللعب أجدى من تدريس الفلسفة للأطفال، فلنصرح بهوية الطفل الذي نحب أن يكونه هذا الطفل فيما لو تفلسفنا معه وإياه باللعب عبر الحكاية والحوار؟ الجواب نقدمه على وجه الاختصار لا التطويل أملا في الخوض فيه في مناسبة قادمة؛ لأن سؤال «أي طفل نحب أن يكونه هذا الطفل فيما لو تفلسفنا معه وإياه باللعب عبر الحكاية والحوار؟» سؤال العمر كله، وسؤال التجربة الحياتية جميعها، ما امتد بالإنسان التفكير في مصير وجوده. لنكتف إذن بالقول إن «الطفل الذي نحب أن يكونه هذا الطفل فيما لو تفلسفنا معه وإياه باللعب عبر الحكاية والحوار» هو الإنسان أولا، الذي يُخلِص لشرطه الوجودي في الأخلاقية، فلا يصير نظيرا للشيئية، والمواطن ثانيا، الذي يوالي شرطه الحداثي فلا يكون قرينا للقبيلة، والحكيم ثالثا الذي يصدر عن قدرته الفكرية، فلا يكون جاهلا بحدوده، متجبرا في ضعفه... عسى إن حكم المدينة الجاهلة هذا الطفل المأمول أن يكون إنسانا ومواطنا وحكيما، كفّت عن جهلها، وإذا حكم المدينة الفاضلة، ازدادت فضيلتها.

مراجع

- **الكارف**، جابر محمود طلبة [1984]. **فلسفة اللعب التربوى ودوره فى تربية أطفال ما قبل المدرسة**، جامعة المنصورة.
- HESEN, Berrie. [2004]. *Pequeños, pero valientes: Filosofía para niños*, Barcelona.
- KOHAN, Walter (compl.). (2004). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes: experimentar el pensar*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- KOHAN, Walter O. y WASKMAN, Vera (Compiladores). [2000]. *Filosofía para niños: discusiones y propuestas, Ediciones Novedades Educativas*, Buenos Aires.
- LIS, Stella Accorinti. (2004). *Un relato de filosofía para niños, Manantial*, Buenos aires.
- LÓPEZ, Maximiliano. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes, Noveduc Libros*, Buenos Aires.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Fernando. (1996). "Antecedentes de la filosofía para niños: Francisco Giner de los Rios y John Dewey, en Félix García Moriyón, *Aprender a Pensar, Revista Internacional de Filosofía para Niños y Crianzas*, 6, Segundo número, pp. 49 - 58.
- SPLITTER, Laurance J., y SHARP Ann Margaret. (1996). *La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Manantial, Buenos aires.
- Varios autores. (2005). *Filosofía en la escuela: La práctica de pensar en las aulas*, Laboratorio Educativo, Venezuela.

البيداغوجي / العدد 1، أكتوبر 2014
LE PÉDAGOGUE / Numéro 1, Octobre 2014

أساس الاختيار البيداغوجي في تفريد التعليم: قابلية الجميع للتعلُّم

يوسف العماري
أستاذ مبرز
المختبر الجهوي للبحث التربوي

ملخص: عادة ما يتم السكوت عن تأثير الاعتقادات والمبادئ والمسلَّمات حول مفاهيم ″الإنسان″ و″التربية″ و″التعليم″ و″التعلم″ و″المعرفة″ وغيرها في توجيه الفكر والسلوك البيداغوجيين؛ وذلك تعويلا ربما على بداهتها واعتبارها من الأمور العامة المبتذلة التي لا حاجة إلى الكشف عنها. في هذا المقال تذكير بالأهمية الحاسمة للنظرة التي نحملها عن طبيعة المتعلم وعن الوضعية التعليمية وعن مقتضيات التفريد في توجيه السلوك وفي التحفيز على تجديد العلاقة بالتعليم والتعلم وبالمعرفة.

كلمات مفاتيح: الاختيار البيداغوجي، وضعية التعلم، التفريد، القابلية للتعلم.

Résumé: L'influence sur la pensée et l'action pédagogiques des croyances et des postulats à propos de l'«homme», l'«éducation», l' «enseignement», l'«apprentissage», le «savoir »... reste souvent implicite ; peut-être parce qu'on considère ces concepts comme des évidences, des généralités qui ne méritent pas d'être explicitées à chaque fois qu'on traite des sujets de la pédagogie. Le but de cet article consiste à attirer l'attention sur l'importance cruciale de la vision que l'on porte sur la «nature de l'apprenant», la «situation d'apprentissage» et les «exigences de l'individualisation» dans l'orientation des comportements et des attitudes vis-à-vis de la motivation à innover la relation avec l'enseignement, l'apprentissage et le savoir.

Mots clés: Le choix pédagogique, situation d'apprentissage, individualisation, aptitude à apprendre.

تمهيد

تُستمد أهمية الحديث عن المبادئ الموجِّهة للنظر والعمل من أنها تظل في أغلب الأحيان مُضمَرة، أو يُعوَّل على وضوحها وبداهتها فيُشار إليها على سبيل الإجمال لا التفصيل؛ بيد أن كثيرا من الصعوبات التي قد يواجهها الناظر–العامل تكشف عن أن التباينات القائمة بين الفاعلين ترجع إلى تباينات تمس المبادئ والأصول الموجِّهة للنظر والعمل أكثر مما تكمن في الاختلاف حول الطرق والوسائط والوسائل. وسوف نتخذ في هذا المقال الموقفَ من تفريد التعلمات نموذجا لبيان هذا الأمر.

دور المنظور

لم يَعُد بالإمكان، منذ **طومَس كون** على الأقل، الحديث عن الممارسة العلمية دون استحضار عناصر الإطار النظري الموجِّه للسلوك العلمي؛ ذلك أن هذا السلوك يُنجَز في كنف الشروط والمعايير والضوابط وطرق الحل المتاحة لجماعة العلماء ضمن «البراديگم» السائد، أما المشكلات التي لا يُستطاع حلُّها أو استدماجُها اعتمادا على ما هو سائد ومتعارف عليه بين تلك الجماعة، فتُدرَج ضمن الشاذ الذي لا يُقاس عليه، أو الاستثناء الذي يؤكد لمعتنقي «البراديگم» القائم وجاهةَ منظورهم؛ ومع تكاثر «الحالات الشاذة» والاستثناءات «الخارقة للعادة» إلى درجة تهديد مبادئ وأصول الإطار النظري القائم، تأتي لحظة ما يتجرأ فيها عالِم ما — ضمن جماعة من العلماء– على إعادة النظر في الإطار ككل والعمل بغير مقتضياته، وينجح في حل مشكلات عُدَّت ألغازا لا تُفك؛ فيتمهَّد الطريق بذلك، في سياق من الفوران والشك والحيرة والحوار والعناد، لقيام براديگم جديد مغاير تماما لسابقه، يشعر فيه أفراد الجماعة أنهم انتقلوا إلى «عالَم جديد»، وهم لم ينتقلوا في الواقع إلا في «كيفية نظرهم» وإدراكهم.[1]

من النتائج المباشرة لهذا المعطى، في ما يتصل بالنظر والعمل البيداغوجيَيْن، أنَّ تَبايُن أصول النظرة إلى المتعلم وإلى وضعية التعلم يؤثر في توجيه السلوك التعليمي؛ إذ لا ينفصل القول والعمل التعليميان عن استحضار التصور الذي نحمله عن الطبيعة البشرية، كما تتحدَّد على ضوء تصور العلاقة بين التربية والطبيعة المواقفُ من التعلم ومن مقاصده ومن أنجع سُبُل إنجازه. وأيا تكن التصورات والمواقف، فلا مفر، كما كتب **جاك أُلْمان**، من «الإقرار بأن عمل التربية على الطبيعة ليس مجرَّد كساء لها. إنما هو تحويلٌ لها»؛[2] إذ يقع على عاتق العامل في مجال التربية والتعليم، وخاصة الأستاذ الذي يتصل مباشرة بالمتعلمين، أن يعرف كيفيات تحويل الطبيعة الإنسانية التي في كل متعلم، والاتجاهات الجديرة بأن تُقصَد، ويتصرَّف على النحو الذي يُمكِّنه من إحداث التغييرات المستهدفة من الوضعيات التعلُّمية.

أصلية اللاتجانس والتركيب

لا ريب أن المتعلمين — مَثَلُهُم في ذلك مَثَلُ المعلمين وكافة الناس أجمعين– ليسوا متجانسين، إن حُمِل التجانس على تطابق الرصيد البيولوجي الذي يرثه كل مولود عن والديه، أو على تطابق الظروف التي يتبلور في كنفها بناؤه النفسي والعقلي والاجتماعي والثقافي، أو على تطابق الآفاق وتماثل اختيارات الحياة؛ إنما لكل فرد من المتعلمين من الخصائص والأوضاع ما يجعله متميزا عن غيره لا يشبه أحدا ولا يشبهه أحد. فـ«المتعلم» مفهوم ذهني اعتباري فقط، ولا وجود مُحصَّل إلا لأفراد مُشخَّصين مُعيَّنين ضمن سياقات مخصوصة لا تنحصر عناصرها؛ بحيث، لا يُتصوَّر عمل التعليم بحق إلا في صيغ تفريقية وتفريدية معا، بحيث تتوجه إلى متعلم ومتعلمة مشار إليهما بالخصوصيات التي تفصلهما عن غيرهما.

إن تباين أصول النظرة إلى المتعلم وإلى وضعية التعلم يؤثر في توجيه السلوك التعليمي

وعليه، فإن كل سلوك تعليمي تابعٌ، عن وعي أو عن غير وعي، للنظرة المكوَّنة عن المتعلم وعن وضعية التعلُّم؛ وإذ ليس بالإمكان تحصيل معرفة جامعة عن كل متعلم وعن كل وضعية تعليمية على حدة، فإن العناصر القابلة

لأن تُنقَل إلى جميع الوضعيات هي «المعارف حول نمط اشتغال المتعلمين»، و«كيفية تصور الوضعية التعليمية المدرسية»: إذ ليس من ينظر إلى المتعلمين انطلاقا من التفاوت الأصلي بينهم فيتصرَّف على أساس أن كل فرد مُيسَّر لما أُعِدَّ له على نحو قبْلي لا مجال للتأثير فيه، كمن ينظر إليهم باعتبار الوحدة التي تجمعهم باعتبار القابلية للتعلم التي في كل إنسان، فيسلك على أساس أن كل فرد يصير إلى غير ما هو عليه؛ وليس من ينظر إلى الوضعية التعلُّمية نظرة خطية ترُدُّ كل الوضعيات التعليمية إلى أقانيم الأستاذ–المعارف–المتعلمين، فيغض النظر عن باقي عناصر السياق المتشعب والمركَّب بشريا وتقنيا وتنظيميا، كمن ينظر إلى الوضعية التعلُّمية نفسِها نظرة نسقية تفاعلية بحُسبانها حاصل التوازن المؤقت بين عوامل متفاعلة،[3] فيبقى يقظا ليتبيَّن حال المتغيرات ويجتهد للتوليف بينها على النحو الذي يُضفي النجاعة على ممارسته، ويُفضي بها إلى تحقيق الغايات المنشودة منها.

لا يُتصوَّر عمل التعليم بحق إلا في صيغ تفريقية وتفريدية معا، بحيث تتوجه إلى متعلم ومتعلمة مشار إليهما بالخصوصيات التي تفصلهما عن غيرهما

مكانة الاختيار البيداغوجي

لكن، إن كانت نجاعة تشخيص الأداء وتخطيط التدخلات التعليمية تتوقف على الانطلاق من الحال المشخَّصَة الخاصة بحيث لا يمكن الحديث عن تصنيف عام للمتعلمين، فهل يمكن أن ينال كل متعلم وكل متعلمة الفرصة التي تخصُّهما بحيث تكون موافقة من كافة الوجوه للخصوصيات البيولوجية والنفسية والاجتماعية والثقافية لكل منهما على حدة؟

إن الجواب على هذا السؤال هو أُس الاختيار البيداغوجي.

فقبل الحديث عن مقاربات التدريس وطرائقه وشروطه المادية والبشرية والتقنية، لا مفر من تحديد الاختيار البيداغوجي الموجِّه للسلوك التعليمي: هل يملك كل متعلم ومتعلمة، في ذاتهما وأيا تكن أحوالهما المشخَّصة، قابلية الانتقال إلى حال غير التي هما عليها هنا والآن؟

أما من يجيب بالنفي، فيجد دوما من المبررات ما يجعله يُفرِّق بين المتعلمين والمتعلمات على نحو إقصائي لعدد منهم، متذرعا بما لا نهاية له من أعذار الصعوبات والعوائق وأمثلة الإخفاقات السابقة وغياب المستلزمات؛ وأما من يجيب بالإيجاب، فيعتبر الصعوبات والعوائق تحديات يرفعها للتفريق بين المتعلمين والمتعلمات على نحو إدماجي يُدمِج فيه كلَّ واحد منهم في سيرورة التحوُّل الملائمة لحالته المشخَّصَة. الأول، يُسلِّم بتعاكس مسارات التعلُّم، إذ يخال أن البعض يسير قُدُما إلى الأمام بفضل ما جُبِلوا عليه من خصائص وما أُتيح لهم من امتيازات، بينما لا يفتأ آخرون عن التقهقر بسبب ضعف ملكاتهم الفطرية وحرج ظروفهم الاجتماعية وسوابقهم الدراسية؛ أما الثاني، فيُصادر على أنه توجد –خلفَ تمايز الملكات والظروف والسوابق بل وبفضلها– طائفةٌ لا تنحصر من المسارات المفتوحة أمام كل المتعلمين، إذ يعتقد اعتقادا راسخا أن قابلية التعلم والتطور والاكتمال موجودة في الإنسان بما هو إنسان، وبالتالي لدى الجميع بدون استثناء.[4]

الواضح أن كل منظور من المنظورين يحمل من المبادئ والمسلَّمات ما يجعل النتائج المترتبة على كلٍّ منهما مباينة لنتائج الآخر؛ وهي مبادئ ومسلمات تشكل الخلفيةَ العامةَ التي تُحدد، عن وعي أو عن غير وعي، نمطَ السلوك البيداغوجي على الصعيد الفردي والمؤسسي معا. وعليه، يشكل الاختيار البيداغوجي عمادَ المنظور إلى المتعلم ووضعية التعلُّم، والمحدِّد للسلوك التعليمي، والمحفزَ على الإقبال على البحث عما ييسر عمل التفريد والتشخيص وضبط سمات السياق التعليمي، أو الإحجام عن ذلك وإغفاله.

فعلا، لا بد من الإقرار بأن عناصر وضعية التعلُّم هي بالضرورة مركَّبة متشعبة وعلى القدر نفسِه من الأهمية، وهي تتفاعل فيما بينها لخلق التوازن الذي يحقق تجربة التعلُّم الملائمة لكل متعلم. من هنا أهمية الوعي بأن لا وجود لمتعلم عام تجتمع فيه الخصائص الجزئية لكافة

المتعلمين، وبأن لا شيء يُلزمنا بأن نُعامل المتعلمين قياسا إلى «نقطة مرجعية» معينة أو معدَّل ما (5 على 10 أو 10 على20 مثلا) هي المتوسِّط الذي يُعفينا من قلق مساءلة أدائنا واختياراتنا؛ وبأن لا وصفة عامة جاهزة منها تُستمَد باقي الوصفات الملائمة للوضعيات الجزئية المشخَّصة. ومن هنا أيضا الأهمية الحاسمة للمنظور الذي يعي أن توازن وضعيات التعلُّم هو حتما «توازن هش»، ويتعامل معها باعتبارها عرضة لتغيُّرات لا حصر لها، فيستمد أهمَّ مقومات كفاءته من اقتداره على تدبُّرها وتدبيرها، وجعل حالات الاختلال الممكنة مناسبات لإنضاج الممارسة، وتمكين المتعلمين من التأقلم مع الوضعيات المستجدة. فلقد «اتضح، كما لاحظ **فيليب ميريو**، أن الفعل البيداغوجي بدَّل البراديگم عن وعي، وأن عليه أن يدفن براديگم الفعل الموجَّه وأن يتجشَّم الاهتداء بآخر قائم على اللايقين.»[5]

لا وجود لبيداغوجيا عامة تصدق على جميع المتعلمين والمتعلمات وعلى كافة الوضعيات التعليمية

لا وجود إذن لبيداغوجيا عامة تصدق على جميع المتعلمين والمتعلمات وعلى كافة الوضعيات التعليمية، بل «إن كل وضعية ديداكتيكية مُقترحة أو مفروضة بصورة أحادية على جماعة من التلاميذ تكون بالضرورة، كما سجَّل **پيير پيرنو**، غير ملائمة بالنسبة إلى قسم منهم.»[6] لأجل ذلك، فإن لكل أستاذ أن يستثمر كل ما يرى فيه نفحة فائدة لتشخيص حاجة كل متعلِّم على حدة، ولا مجال للحكم على اختياراته في التدريس إلا على ضوء النتائج التي تترتب عليها.

بيد أنه لا يُبادر إلى إعمال بيداغوجيا التفريد والتفريق إلا من يثق أولاً وقبل كل شيء في إمكانات الكائن البشري وقابليته للتعلُّم والاكتمال، ويؤمن بامتلاك كل متعلم –أيا كانت خصوصياته البيولوجية والاجتماعية والثقافية– القوةَ على تحصيل ما شأنُه أن يُيسر تفاعله الإيجابي والمثمر مع محيطه. ومن هنا الأثر الحاسم لمدى الاحترام الذي نُكنه –أو لا نكنه– للكائن الإنساني في شخص كل متعلِّم ومتعلمة، ولمدى رسوخ القناعة بأن المدرسة هي مكان للتربية على المواطنة الجامعة عبر تعلُّم التعاون والعيش الجماعي، وما يقتضيه ذلك من تكافؤ في الفرص والآفاق بالنسبة إلى الجميع. لذلك، فإن اختيار تفريق وتفريد التعليم ينبغي أن يظل بمثابة «براديگم عام، مجرَّد ومنفصل عن وجوه تحققه.»[7]

إن السعي إلى إيجاد طرق ووسائل تفعيل المنظور التفريدي يستمد طاقته من مقدار المعنى الذي يُمنَح للمتعلم في تعلُّمه، ومن الإمكانات المتاحة له كي يتم الاعتراف به وإدماجه في الأنشطة المقترحة، ومن الحمولة الإيجابية للتفاعل الاجتماعي والمعرفي المتاح له مع باقي الفاعلين.[8] إذ المتعلم، من حيث كونه إنسانا، كائن لا تنفصل أحوال الفعل والانفعال في سلوكه ومواقفه عن السيرورة التي ينخرط بفضلها في مواجهة وضعية ما، فيفعَل ويرَد الفعلَ وفقا للمعنى الذي يهبه لتلك المواجهة، ووفقا للقصد الذي يتوخاه من الانخراط فيها. لذلك، فسواء تمكن النظام التربوي من بلورة المساحة التي من شأنها أن تكون ميدانا للتفاعل الخلاق بين المتعلم وبين المحيط أو لم يتمكن من ذلك، فإن المتعلم، من حيث كونه إنسانا، يصنع ذاتَه وفق جملة التفاعلات التي ينخرط فيها. وإن الأنظمة التربوية تتفاضلُ في السعي إلى بلورة خطط استشراف آفاق الإنسان الذي في كل متعلم ومتعلمة، وتتنافس حول ما يجعلها قادرة على تكثير المناسبات التي تلتقي عندها مشاريع المتعلمين الشخصية لتشكل مشروع المجتمع الذي يعيشون فيه ويبنون هويتهم وهم ينخرطون في مسلسل بنائه.

إن الجو الذي يُخلق في المدرسة هو، قبْل كونه جو التحصيل، جو للعيش بالمعنى الممتلئ للكلمة: ففي كل لحظة، يحيا المعلمون والمتعلمون تجارب النجاح والإخفاق، الفرح والغضب، الضجيج والصمت، الجدوى والتفاهة.. ولأن الأمر يتعلق بتجارب حياة، فلا شيء يوجِب أن يعيشها المتعلم والمتعلمة بين جدران المؤسسة إن لم تكن تُقدِّم «عرض عيش» أفضل مما هو موجود خارجها؛ فهناك ما لا نهاية له من الوضعيات الممكنة للعيش على نحو أفضل وبأقل ما يمكن من الخسائر، إن كانت تجربة القسم تُختزل إلى حبس في مقعد الدرس وتقييد بطائفة من الضوابط والتعليمات والتقويمات التي لا يتم مساءلة أسس نشأتها الاجتماعية ولا مبادئ مشروعيتها الأخلاقية ولا دواعي صلاحيتها

الإنسانية.

أجل، ليس متعلم اليوم كمتعلم الأمس، ومتعلم اليوم لن يكون كمتعلم الغد؛ إذ لا وجود لكيان نموذجي للمتعلم يمكن أن نقيس عليه الباقي. بيد أن هذا لا يعني امتناع كشف التمفصلات التي تتيح له فرص الوعي بذاته وتيسير استقلاله بمشروعه في الحياة واستغنائه عن أن يكون عالة على غيره، أي «أن يُعطى المتعلم الوسائل لكي يصير ذاته.[9]

خاتمة

الحاصل أنه ما من فعل تعليمي إلا ويكون موجَّها بجملة من التصورات والمبادئ والاختيارات والقيم التي تُشكِّل الحال العلمية والعملية للفاعل التربوي، فتكون سلوكاته ومواقفه تابعة لها؛ وبالتالي لا محيد عن مُساءلة المنظور إلى المتعلمين ووضعيات التعلُّم وكشف عناصر «الفلسفة الصامتة» الكامنة خلف كل سلوك بيداغوجي، والاستعداد لإعادة بنائها وتطويرها باستمرار على ضوء متغيرات الممارسة. وإن التحولات الحاصلة في عالَم المعرفة وفي سبل نقلها ورواجها وقرب منالها تجعل من ضرورة التعلم «من المهد إلى اللحد» قدَرا يتميز بكونه اكتساب كفاية على التأقلم وعلى مساءلة الذات؛ وَلا عاصِم اليوم من تضييع الاتجاه سوى تمكين المواطن من التكفل الذاتي بذاته، فإذا انعقد القلب على هذه القناعة، غدت مسائل الشروط والطرق والوسائل تحديات محفِّزة لا عوائق مثبِّطة.

الإحالات

[1] يقول ط. كون: «قد يعِن لمؤرخ العلوم، حين يتفحص وثائق ماضي البحث من زاوية نظر الإبستوغرافيا المعاصرة، أن يصدح بالقول: عندما تتغير البراديگمات، يتغير معها العالَم نفسُه. فعلى هدى من البراديگم، يتبنى العلماء أدوات جديدة ويُولُّون أنظارهم وجهة جديدة. أكثر من ذلك، إن العلماء يدركون، أثناء الثورات[العلمية]، أشياء جديدة ومختلفة، مع أنهم ينظرون بواسطة أدوات أَلِفوها وفي مواضع سبق لهم أن تفحصوها. يوشك أن يكون الأمر كما لو أن جماعة المتخصصين قد انتقلت بغتة إلى كوكب آخر حيث تظهَر الأشياء المألوفة تحت ضوء مختلف وصحبة أشياء أخرى مجهولة. طبعا، لا شيء من هذا حصل: فليس ثمة انتقال جغرافي؛ والأمور اليومية تواصل، خارج المختبر، جريانها المعتاد. ومع ذلك، تجعل تغيرات البراديگمات العلماء يبصرون، في ميدان بحثهم، بعينٍ مغايرة. فبقدر ما لا يُدركون العالَم إلا عبر ما يرون وما يعملون، فإن لنا أن نقول إنه بعد كل ثورة [علمية] يتعامل العلماء مع عالَم مختلف.»
(الترجمة عن الفرنسية من عندنا): Thomas KUHN [1983]
La structure des révolutions scientifiques, traduit de l'anglais par Laure Meyer, Flammarion, p. 157

[2] Jacques ULMANN. *La nature et l'éducation*, (1964) Éditions Klincksieck, 1987, p. 379

[3] Nicole DELVOLVÉ [2005]. *Tous les élèves peuvent apprendre. Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages*, paris : Hachette, 2005, pp. 17 - 19

[4] Hubert HANNOUN [1995]. Comprendre l'éducation. *Introduction à la philosophie de l'éducation*, Paris : Éditions Nathan, p. 233

[5] Philippe MEIRIEU [1996]. *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris : ESF éditeur, 2e édition, p. 226

[6] Philippe PERRENOUD [1996]. *La pédagogie à l'école des différences*, Paris : ESF éditeur, 2e édition, p. 28

[7] Ibid, p. 29

[8] Halina PRZESMYCKI. [2004] *La pédagogie différenciée*, (1991), Hachette, pp. 10 - 13

[9] Marie-José BARBOT et Giovanni CAMATARRI [1999]. *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris.

البيداغوجي / العدد 1، أكتوبر 2014
LE PÉDAGOGUE / Numéro 1, Octobre 2014

مشاركة الأطفال المغاربة في المباراة الدولية لقياس الكفاية القرائية بيرلز PIRLS

محمد سعيد الصمدي
أستاذ مكون
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - طنجة

ملخص: الورقة تعرف بأهم الاختبارات الدولية التي يشارك فيها المغرب، والتي تقيس درجة التحسن التعليمي على عدة مستويات، ومنها قياس التحكم في الكفاية القرائية من خلال اختبار بيرلز [PIRLS]، والذي تشرف عليه رسميا الجمعية الدولية لتقويم التحصيل الدراسي، ونظرا لأهمية التقارير التي تصدرها الجمعية، ونظرا أيضا لحساسية المرتبة التي حازها المغرب في أسفل الترتيب الدولي، وجب على المتتبع للشأن التربوي ببلادنا أن يتعرف هذا الاختبار، وجدوى نتائجه، لما يستدعي ذلك من دراسة وتحليل للنتائج والعوامل المختلفة المتسببة في مثل هذه النتائج الكارثية لدى متعلمينا. إن النتيجة التي حازها المغرب في دورة 2011 بخصوص تقويم الكفاية القرائية يستدعي منا إعادة النظر الجدي في أهمية مادة القراءة، باعتبارها مفتاحا أساسا وسندا بيداغوجيا في بناء استراتيجية الفهم عند المتعلم، واكتساب مختلف التعلمات وإغناء الرصيد المعرفي، وبالتالي اكتساب الكفايات التي يعبئها للاستثمار والتوظيف في مقامات تواصلية مختلفة ووضعيات حياتية متعددة .

Résumé: L'article s'intéresse aux tests internationaux les plus importants, auxquels participe le Maroc, et qui mesurent le progrès du système éducatif à plusieurs niveaux, y compris le degré de maîtrise des compétences en lecture scolaire à travers le test PIRLS piloté par l'Association Internationale pour l'Evaluation du Rendement Scolaire. Et compte tenu de l'importance des rapports élaborés par l'association, et aussi en raison des résultats médiocres enregistrés par le Maroc, classé au bas de l'échelle internationale, nous pensons qu'il est du devoir de tous les acteurs éducatifs dans notre pays de prendre connaissance de ce test, son processus de fonctionnement, et ses résultats, avec tout ce que cela demande comme travail d'étude et d'analyse des résultats et des différents facteurs à l'origine du rendement scolaire catastrophique de nos apprenants. Le résultat obtenu par le Maroc au test PIRLS de 2011 nous oblige à reconsidérer sérieusement l'importance de la lecture comme une base fondamentale et un appui pédagogique dans la construction des stratégies de compréhension chez l'apprenant, dans l'acquisition de ses divers apprentissages et dans l'enrichissement de ses connaissances, ce qui lui permettra sûrement de maîtriser les compétences mobilisables et transférables dans les différentes situations de communication ainsi que dans les situations de la vie quotidienne.

تمهيد

تهتم الجمعية الدولية لتقويم التحصيل الدراسي (IAE)، والكائن مقرها ببوسطن، بإجراء اختبارات/ روائز ذات بعد مقارناتي بين الأنظمة التعليمية بالبلدان المشاركة في الاختبارات الدولية التي تنشطها الجمعية بلغات البلدان المشاركة، وذلك قصد قياس درجة امتلاك الكفايات الأساسية المستهدفة من الرائز، ولهذا أَنشَأت مباريات متنوعة تخص قياس مخرجات سلك تعلمي معين، كاختبار «**بيرلز/PIRLS**» الذي يستهدف أطفال السنة الرابعة ابتدائي؛ على اعتبار أن أطفال العالم في هذا المستوى يُفترض أن يكونوا قد تعلموا وتمدرسوا ست سنوات في المدرسة الأساسية باحتساب سنتيْ رياض الأطفال. وهناك مباريات أخرى تخص مستويات وأصناف تخصصية محددة، كـ«**TIMSS**»: الدراسة الدولية حول الاتجاهات في الرياضيات والعلوم، وهي خاصة بالمستوى الثامن؛ و«**PISA**»: البرنامج الدولي لتقييم المتعلمين، وهي خاصة بفئات 15 سنة، وترصد المهارات التالية: فهم النص المكتوب والثقافة الرياضية والثقافة العلمية؛ و«**TALIS**»: الدراسة الدولية حول المدرسين والتعليم والتعلم؛ و«**ICCS**»: الدراسة الدولية حول التربية المدنية والمواطنة؛ و«**TED-M**»: الدراسة حول إعداد المدرسين والتنمية في الرياضيات.

الهدف الأسمى لهذه المباراة هو أن يستثمر المسؤولون عن القطاع التربوي والتعليمي بكل بلدٍ مشاركٍ النتائجَ المحصل عليها

1. الدراسة الدولية حول التقدم في الكفاية القرائية بيرلز [PIRLS]

تختص مباراة «بيرلز» بتقويم الكفاية القرائية لدى التلاميذ، وتعتبر هذه المباراة من أهم المباريات التربوية العالمية التي تشرف عليها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (**IEA**)، وأهميتها تكمن في نوع المكون التعليمي (المادة الدراسية) الذي ترصده بالدرس والقياس والتقويم: مكون القراءة باعتباره الرافد الأساس والفاعلية اللغوية المركزية في دعم واكتساب كل التعلمات والمهارات المختلفة، والذي بواسطته يكون التلميذ ومواطن الغد قادرا على القيام بحاجاته ومتطلباته الشخصية وبأدواره المجتمعية والانفتاح على محيطه وفهم ما يجري حوله...

مباراة «بيرلز» لتقويم مهارة القراءة تجري كل خمس سنوات، وباللغة الأم لكل بلد، والمغرب واحد من الدول العربية القليلة الذي يشارك فيها؛ فقد شارك على التوالي في دورات 2001، و2006، و2011. وقد أصدرت الجمعية الدولية تقريرها النهائي الخاص بدورة 2011 باللغة الإنجليزية في 361 صفحة. ويعتبر هذا التقرير ذا أهمية حساسة بالنسبة لتقويم المنظومة التربوية ببلادنا، نظرا للمرتبة غير المشرفة التي نالتها مشاركة التلاميذ المغاربة. ولعل الهدف الأسمى لهذه المباراة هو أن يستثمر المسؤولون عن القطاع التربوي والتعليمي بكل بلدٍ مشاركٍ النتائجَ المحصل عليها، دراسة وتحليلا وتقويما وتعديلا واستشرافا؛ وإلا فلا معنى للمشاركة وهدر الجهد والكلفة المالية.

ويُعرَّف اختبار«بيرلز»، «بأنه القدرة على فهم أشكال لغويّة مكتوبة، تلائم الفرد والمجتمع، واستعمالها بشكل صحيح، ليستطيع القارئ النّاشئ استخلاص المعنى من النّصوص المختلفة؛ فيقرأ من أجل التّعلم، حتى يكون شريكًا في مجتمعات قارئة، داخل المدرسة وخارجها، إضافة إلى توظيف هذه المهارة من أجل قراءة المتعة».[1] ويظهر، من خلال نماذج من الاختبارات الموجهة بهذا الشأن، أنها بالفعل تنتقل بالمتعلم من القراءة المدرسية الرتيبة إلى استثمار وتعبئة الموارد القرائية المندمجة لحل وضعيات مشكلة متعلقة بعدة مهارات وقدرات تتعلق باكتساب واستعمال

(1) نقلا عن الموقع: http://www.alarabeyya.com/forum/topic.asp?TOPIC_ID=209

المعلومات، وعمليات فهم المعنى الخفي والاستنتاج، وتفسير ودمج الأفكار والمعلومات، وفحص المضمون وعناصر المقطع القرائي المختار. من أجل ذلك يجب أن تكون النصوص القرائية المقررة أو المختارة مناسبة للمستوى العمري للطفل، وتنتقل به من معجمه التداولي ولغته البسيطة والمألوفة إلى ما يفتق اللسان وينمي الذوق ويساعد على النمو واكتساب النسق العربي الفصيح معجما وأسلوبا وتذوقا جماليا وقيما. يقول الأستاذ محمد عبد الحميد أبو العزم: «لهذا كان ما يتنادى به بعض الناس من أن قراءة الأطفال ينبغي أن تقتصر مادتها على لغة الأطفال، أي ما يستعملونه في أحاديثهم وفي كتاباتهم من الألفاظ والعبارات، من الأقوال الساذجة التي لا تقوم على أساس من الأسس العلمية الصحيحة... ولا يمكن أن تكون مادة القراءة غذاء صحيا يلائم عقول الأطفال ويساعدها على النمو والاكتمال إذا اقتصرت ألفاظها وعباراتها على ذلك المعجم المقترح إحداثه ليجمع ما يستعمله الأطفال في أحاديثهم وكتاباتهم من الألفاظ والعبارات...».[2]

و«القراءة» بهذا المعنى هي التي تنشط خيال القارئ طفلا كان أو راشدا، وتوجه أفكاره وترقق مشاعره وتفتح آفاقه وتبني قيمه؛ والقارئ في أي مرحلة كان من مراحل عمره هو «ذاتٌ فاعلة تمتلك من المواصفات والمؤهلات ما يجعلها تمارس فعل القراءة وتدرك الغرض الذي دفعها إلى الانخراط في هذا الفعل والدخول في علاقة تبادلية مع نص معين».[3] فهل الدرس القرائي في منظومتنا التربوية بكل مكوناتها يرقى بالمتعلم إلى حدود بعيدة تجعل من مادة القراءة موردا محبَّبا عنده يحقق الكفايات الإستراتيجية للدرس القرائي؟ وهل يمتلك المدرس كفاياتٍ مهنية ومقاربات بيداغوجية ذات فاعلية تبني استراتيجيات الفهم عند المتعلم، وتحفز على الانخراط الفعال في الفعل القرائي، وبالتالي القدرة على استثمار المكتسبات اللغوية في فهم النصوص المختلفة والتعليق عليها؟

مع الأسف الشديد، تفاجئنا مختلف أنواع التقويمات الوطنية والدولية بنتائج ومخرجات جد محرجة، تجعلنا نُعيد طرح التساؤل: هل هناك ممارسة صفية ومنهجية تدريسية تعتمد حقا المقاربة بالكفايات، أم إن الأمر يبقى سجينَ خطابِ العدة التكوينية بمؤسسات ومعاهد التكوين، والخطابِ التربوي الرسمي الذي يحتاج إلى مقاربة مندمجة في التنزيل والأجرأة على واقع الحياة المدرسية برمتها؟

ولم تختلف كثيرا نتيجة المغرب في دورة 2011 عن نتيجة دورة 2007، حيث رُتب في المرتبة ما قبل الأخيرة

2. طبيعة الاختبار ونوعيته

يواجه التلميذ(ة) عشرة نصوص: خمسة نصوص تخص النص الأدبي، ومثيلاتها تخص النص الإخباري، وتتوزع الأسئلة بنسب مختلفة حسب أهمية المهارات والكفايات المستهدفة، كاستخراج المعلومات الواردة بوضوح في النصوص (22% من الأسئلة)؛ والقيام باستنتاجات مباشرة من خلال الربط بين المعلومات الواردة في النصوص (28% من الأسئلة)؛ واستيعاب الأفكار الواردة في النصوص وامتلاك القدرة على قراءتها (37% من الأسئلة)؛ وفحص المضمون وتقييمه (23% من الأسئلة). ويمكن أن نعتبر، بيداغوجيا، أن الصعوبة الوحيدة التي يمكن أن يلحظها المتفحص لهذه النصوص بالنسبة للمستوى الرابع ابتدائي هي طول النصوص، إذ يتراوح النص بين 800 و1000 كلمة، إضافة إلى عامل الترجمة: فالملاحظ أنها نصوص لكبار الكتاب الروائيين الأجانب، رغم طابعها المدرسي؛ والترجمة دائما تبقى دون سقف الإبداع الأول في جمالية النص وأصالة تعبيراته وبلاغته، إلا أن هذا المعطى يبقى قاسما مشتركا بين جميع تلامذة العالم المشاركين.

تقول التعليمات الموجهة للمترشح قبل البدء في الاشتغال: «في هذا التقييم، ستقرأ قصصا أو مقالات

(2) محمد عبد الحميد أبو العزم، [1953]. **المسلك اللغوي ومهاراته**: مطبعة مصر، القاهرة، ص. 208.

(3) ع. اللطيف الجابري، ع. الرحيم دوصو والمصطفى حاجي، [2004]. **تدريس القراءة: الكفايات والاستراتيجيات، ج1**، مطبعة النجاح الجديدة 13 البيضاء.

وستجيب على أسئلة تتعلق بما قرأت. قد تجد بعضها سهلا والبعض الآخر صعبا. سيطلب منك الإجابة على أنواع مختلفة من الأسئلة. ستكون بعض الأسئلة متبوعة بخيارات أربعة تختار منها أفضل إجابة، وتملأ الدائرة المقابلة لها، مثال : (...) وسيطلب منك في أسئلة أخرى أن تكتب إجاباتك في الفراغ المناسب في كتيب الإجابة، مثال: (...) سيكون لديك أربعون دقيقة للعمل في كتيب الاختبار؛ ثم نستريح فترة قصيرة نتابع بعدها الاختبار لمدة أربعين دقيقة أخرى. أبذُل قصارى جهدك للإجابة على جميع الأسئلة. إذا لم تتمكن من الإجابة على سؤال ما، انتقل إلى السؤال الموالي.»[4]

3. نتيجة المشاركة المغربية في الكفاية القرائية لدورة بيرلز 2011

الحقيقة المرة التي تواجهنا بعد تصفح لائحة الترتيب النهائي لتقويم الكفايات القرائية لدى متعلمي السنة الرابعة ابتدائي، هي أن المغرب حاز المرتبة الأخيرة من بين خمسة وأربعين بلدا شارك في مباراة پيرلز للدورة الأخيرة. والدولُ العربية التي شاركت في الدورة الخامسة، كلها صنفت– للأسف الشديد– في قاع الترتيب، وهي على التوالي: «الإمارات العربية المتحدة رتبة 40، والعربية السعودية رتبة 41، وقطر رتبة 43، وعمان رتبة 44، والمغرب رتبة 45». وحاز كيان الاحتلال الإسرائيلي مرتبة جد متقدمة مقارنة بالدولة العربية، الرتبة 18، مما يطرح أكثر من سؤال وبحث ودراسة، كما يظهر من خلال الترتيب التالي:

Country Average Scale Score

3 Hong Kong SAR 571 (2.3) h
Russian Federation 568 (2.7) h
Finland 568 (1.9) h
2 Singapore 567 (3.3) h
† Northern Ireland 558 (2.4) h
2 United States 556 (1.5) h
2 Denmark 554 (1.7) h
2 Croatia 553 (1.9) h
Chinese Taipei 553 (1.9) h
Ireland 552 (2.3) h
† England 552 (2.6) h
2 Canada 548 (1.6) h
† Netherlands 546 (1.9) h
Czech Republic 545 (2.2) h
Sweden 542 (2.1) h
Italy 541 (2.2) h
Germany 541 (2.2) h
3 Israel 541 (2.7) h
Portugal 541 (2.6) h
Hungary 539 (2.9) h
Slovak Republic 535 (2.8) h
Bulgaria 532 (4.1) h
New Zealand 531 (1.9) h
Slovenia 530 (2.0) h
Austria 529 (2.0) h
1 2 Lithuania 528 (2.0) h
Australia 527 (2.2) h
Poland 526 (2.1) h
France 520 (2.6) h
Spain 513 (2.3) h
‡ Norway 507 (1.9) h
2 † Belgium (French) 506 (2.9) h
Romania 502 (4.3)
PIRLS Scale Centerpoint 500
1 Georgia 488 (3.1) i
Malta 477 (1.4) i
Trinidad and Tobago 471 (3.8) i
2 Azerbaijan 462 (3.3) i
Iran, Islamic Rep. of 457 (2.8) i
Colombia 448 (4.1) i
United Arab Emirates 439 (2.2) i
Saudi Arabia 430 (4.4) i
Indonesia 428 (4.2) i
2 Qatar 425 (3.5) i
ψ Oman 391 (2.8) i
Ж Morocco 310 (3.9) i

(4) تنظر نماذج الاختبارات على شبكة الأنترنت.

ولم تختلف كثيرا نتيجة المغرب في دورة 2011 عن نتيجة دورة 2007، حيث رُتب في المرتبة ما قبل الأخيرة. وجدير بالذكر أن الرائزَ الدولي موحدٌ بين الدول المشاركة، ويختلف فقط في اللغة، إذ تكون النصوص وأسئلة التقويم باللغة الرسمية للبلد، مما يمكن التلامذة من الإنصاف وفرص الفهم. والسؤال الإشكالي الكبير الذي يثير حفيظة المتتبع للشأن التربوي هو: لماذا تقوقعت الدول الممثلة لأمة «اقرأ» في أسفل الترتيب، ولم تتقدم ولو دولة عربية واحدة، يمكن أن تمثل نموذجا للاقتداء والمنافسة؟ وهل المنظومات التربوية العربية –على الأقل المشاركة في امتحاني **PERLS** و**TIMSS**– تعاني قواسم مشتركة من الاختلالات والمناخات التعليمية، جعلت هذا النوع من العرض التربوي العربي يحصل على مخرجات بئيسة للأسف الشديد؟

4. قراءة في النتيجة المحصل عليها:

يزداد الأسى حينما لا تخضع مثل هذه التقارير الدولية للبحث عن الأسباب والعوامل المندمجة التي ساهمت في اندحار وانحدار مؤشرات جودة التعليم، على كل مستويات الكفايات والمهارات، بل وحتى على مستوى القدرات والإنجازات الإجرائية المحدودة. وفي هذا السياق تقوم الجمعية المغربية لتحسين جودة التعليم بالمغرب (**أماكن/AMAQUEN**)، بجهد كبير في التعريف بهذه المباريات وتحرص في كل مناسبة على تعميم وتعريب نتائجها، وتحليل الترتيب وإثارة الانتباه للعوامل المتنوعة المسببة له. جاء في أحد تقاريرها الصادرة مؤخرا: «فالمبادئ القاعدية للحكامة والتدبير تقر أن الانخراط في أي مشروع يتطلب تحديد الأهداف في البداية والعمل على تقييم مدى الأثر الإيجابي عند نهاية المشروع، من أجل جعل المكتسبات كما النواقص مدخلا للمشاريع التحسينية الموالية في إطار سيرورة منتظمة، بصيغة أخرى يجب على منظومة التربية والتكوين الوطنية أن تستفيد من هذه المشاركات في تدارك الاختلالات وإبداع سياسات بديلة وتطوير الممارسات الجيدة.» ويضيف التقرير: «وتقدم بيرلز 2011 مجموعة من المعطيات حول الاتجاهات الدولية لتحسين الكفايات القرائية لدى الأطفال من خلال رصد التطورات التي حدثت طيلة العشرية الأخيرة، خاصة في ظل =التنافس= الذي تخضع له القراءة مع تطور أنشطة أخرى ملتهمة للوقت كمشاهدة التلفاز، والإبحار في الشبكة العنكبوتية من خلال استعمال مواقع التواصل الاجتماعية، والترفيه واللعب... وتزخر الدراسة بمعطيات مهمة حول الأدوار المحورية للمنزل والأسرة والمدرسة والبيئة المحيطة بها والموارد المتوفرة لها، والمدرسين وتكوينهم وتطبيقهم للمنهاج والطرائق البيداغوجية...»[5] ويجدر التنويه هنا بأهمية الاطلاع على تفاصيل هذه الدراسة –لدقة تفاصيلها– التي أنجزتها الجمعية على موقعها الرسمي.

في الختم:

إن نتائج الدراسة الدولية لتقويم الكفاية القرائية بيرلز تطرح أكثر من سؤال إشكالي بيداغوجي ومسؤولية تربوية مؤرقة على مسؤولي القطاع التربوي ببلادنا وعلى مدرسي اللغات، باعتبار أن مكون «القراءة» –بمختلف نصوصه وتنوع أسناده– يعتبر فعالية لغوية أساسية في بناء وتنمية الكفاية اللغوية، بل في بناء الكفاية التواصلية التي يحتاج إليها التلميذ عندما يودع الصفوف المدرسية وينغمس في وضعيات معيشية حقيقية تستدعي تعبئة موارده ومكتسباته.

(5) الدراستان الدوليتان حول تقويم التحصيل الدراسي تيمس 2011 وبيرلز 2011/ نتائج المغرب:واقع الحال وممكنات المآل:1/مارس 2013 نقلا عن:
Rapport_Amaquen_TimPir2011_VFBAT.pdf/05/http://arab.amaquen.org/wp-content/uploads/2013

البيداغوجي / العدد 1، أكتوبر 2014
LE PÉDAGOGUE / Numéro 1, Octobre 2014

التدبير الإداري لعملية التغيير في مؤسساتنا التربوية

عزيز بوستا
أستاذ باحث في علوم التربية

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين-طنجة

ملخص: تهدف المقالة إلى كشف ورصد الكيفية التي يتم بها تدبير التغيير بمنظومتنا التربوية. وإن كان «تدبير التغيير» أصبح في عصرنا الحاضر حقلا خصبا، تتناوله بالدرس والتحليل جل العلوم الإنسانية والاجتماعية، فإن القائمين على المنظومة التربوية المغربية قد شعروا بأهمية «تدبير التغيير» للخروج من الأزمة المستفحلة التي عانت وتعاني منها هذه المنظومة منذ عقود مضت؛ مما نتج عنه صدور سلسلة من الإصلاحات، كان آخرها الإصلاح الذي يؤطره الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والمخطط الاستعجالي (2012/2009) الذي أشار في مقدمته إلى ضرورة «وضع أرضية لتدبير التغيير والتواصل من شأنها ضمان انخراط الجميع، وكذا بث روح التغيير في كل مستويات المنظومة...».

واعتمادا على نتائج دراسة ميدانية قمنا بها سابقا حول التدبير الإداري للتغيير بالمؤسسات التربوية العمومية،[1] تبين لنا أن الخلل الناتج عن سوء تدبير الإصلاحات المتوالية على المنظومة التربوية المغربية، جعلها تنغمس في معالجة الأزمات، التي ساهم سوء التدبير في تفاقمها؛ مما أدى بها إلى الدوران في حلقة مفرغة، أزمة يليها إصلاح، وإصلاح تنتج عنه تعثرات ويتطلب مراجعات، مما يستدعي إصلاحا جديدا لنعود إلى نقطة الصفر باستمرار؛ في الوقت الذي نضيع فيه فرصا ثمينة للإقلاع، لأننا لم نُحسن تدبير التغيير المنشود وفق ما يتطلبه من قواعد وإجراءات وتدابير أصبحت «علما» قائما بذاته في المجتمعات التي سبقتنا في تطوير منظوماتها التربوية بمواكبتها لأحدث التطورات في هذا المجال، وبذلك تنشغل منظومتنا التربوية بتدبير الأزمات بدل تدبير التغيير.

كلمات مفاتيح: تدبير التغيير، مقاومة التغيير، استراتيجية التغيير، الإدارة التربوية، القيادة التربوية، الإصلاح.

Résumé: « La conduite du changement » devient actuellement un champ fertile et fait l'objet d'études et analyses en sciences humaines et sociales, elle suscite par ailleurs l'intérêt des décideurs marocains en matière d'éducation. Le plan d'urgence (2009 - 2012) a mis l'accent, sur la nécessité d'une plate forme pour la gestion du changement et la communication en vue de garantir l'implication de tous et d'instaurer l'esprit du changement à tous les niveaux. Moyennant les résultats d'une étude de terrain que nous avons effectuée et qui portait sur la gestion administrative du changement dans nos établissements éducatifs publics, il s'est révélé que les dysfonctionnements résultant de la mauvaise gestion des réformes successives nous a emprisonnée dans une logique circulaire, répétitive focalisée sur la gestion des crises. Ainsi, faute d'une bonne gestion du changement souhaité, gestion s'axant sur des normes et des mesures scientifiques, nous manquons des opportunités intéressantes pour un véritable décollage.

Mots clés: conduite du changement, résistance au changement, stratégie du changement, administration éducative, pilotage éducatif, réforme.

تدبير التغيير:

تجدر الإشارة إلى أن تدبير ومعالجة التغيرات، لم يعد موضوعاً اختياريا نخوضه بدافع الترف الفكري أو المتعة المجانية؛ بل أصبح ضرورة ملحة يفرضها علينا هذا السيل الجارف من التحولات والتغيرات التي يعرفها بلدنا والعالم بأسره خلال العقود الأخيرة، حيث لا يمكننا تفادي هذا التغيير في مدارسنا، كما لا يمكننا تفاديه خارجها، فمؤسساتنا اليوم تشتغل في وسط مختلف جدا عن الوسط الذي وُجد منذ عقود: إنها في مواجهة مشاكل اجتماعية أكثر خطورة، وننتظر منها أن تلعب أدوارا مهمة على المستوى الاجتماعي، وأن تُعين الناشئة على تنمية وتطوير كفايات ضرورية للبقاء والاستمرارية والازدهار، في عالم سريع التطور. فمع انتقال العالم من عصر الآلة إلى عصر المعلومات والعولمة، ودخوله مرحلة التغيرات السريعة، أصبحت الأنظمة التربوية مضطرة لمراجعة طرق وآليات اشتغالها، وفلسفتها وبرامجها من أجل التكيف مع البيئة الجديدة. وتأتي الإدارة التربوية في مقدمة العناصر التنظيمية التي يجب أن يشملها التغيير الذي تفرضه التحديات البيئية المشار إليها، ذلك لأن تنفيذ برامج الإصلاح والتغيير يتطلب البدء بإرساء آلية للتحكم في عملية التغيير وقيادتها وتوجيهها.

فأزمة منظومتنا التربوية – ككل الأنظمة المماثلة لها– تُقاس بمدى تخلفها عن مواكبة المستجدات الجارية، ولا أحد يستطيع أن ينكر بهذا الصدد أن نظامنا التربوي يعرف قصورا ملموسا في مواكبة هذه التطورات الحديثة، وعجزا متزايدا عن تلبية الحاجات الجديدة التي تفرضها العولمة، من أجل مواجهة التحديات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يحملها معه القرن الواحد والعشرون.[2] ولعل أكبر رهان لكسب هذه التحديات، يتمثل في تملك رأسمال معرفي، وموارد بشرية مؤهلة ومتخصصة وذات كفاءة وقدرة عالية على الإنتاج والإبداع والابتكار والمنافسة، واستثمار هذا الرأسمال المعرفي والبشري في النهضة والتنمية والديموقراطية.[3]

وقد أكدت دراسات عديدة أن المؤسسات التربوية، في عصرنا الحالي، يجب أن تحذو حذو المقاولات على مستوى تطوير قدراتها التنافسية، بالرفع من قيمة وجودة منتوجاتها لتجد لها مكانا في هذا العالم الذي لا يرحم الضعيف والمتهاون والثابت في مكانه. «ويبدو من البديهي أن المنظمات التي اعتادت على بيئة تقليدية ونمطية، لا تتكيف بسهولة مع بيئة أخرى متغيرة»[4] ولعل هذا ما دعا إلى ضرورة تحويل المؤسسات التربوية إلى «منظمات للمعرفة الدينامية»،[5] غير مكتفية بما لديها من إمكانات، وقادرة على التعلم ودعم التغيير، بدل ركونها إلى النمطية وإعادة إنتاج أساليب و«منتوجات» لم تعد ملائمة لمستجدات العصر، وتكريس النزعة المؤسساتية التي تُوَلِّد عند أعضائها – حسب **هافلوك وهوبرمان** (Havelock et Huberman)– مقاومة سيكو– اجتماعية، تتجلى في «التقليد المفرط، والسلوك القدري، وروح التبعية.»[6]

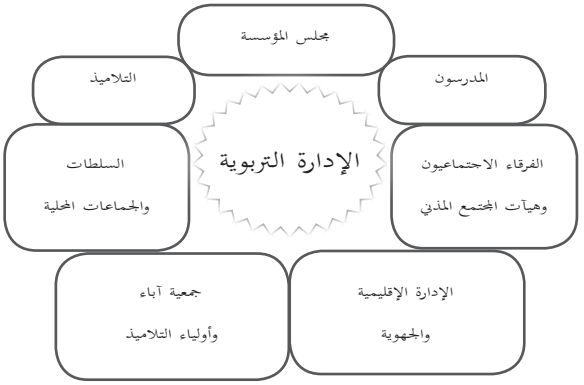
لم نُحسن تدبير التغيير المنشود وفق ما يتطلبه من قواعد وإجراءات وتدابير أصبحت «علما» قائما بذاته في المجتمعات التي سبقتنا في تطوير منظوماتها التربوية

ولا شك أن مهام تدبير التغيير في المؤسسات التربوية أصعب بكثير من تدبيره في مصنع أو مقاولة: فالمؤسسة التعليمية جزء لا يتجزأ من منظومة تربوية، هدفها هو تربية الأطفال؛ والمدبرون أو قادة هذا التغيير، في خضم هذه المنظومة، لهم مهمة صعبة للغاية، لكنها ليست مستحيلة إنْ هي قامت على أسس علمية ووُفرت لها الشروط الضرورية لنجاحه.[7] ولعل نظرة متفحصة لحجم الإصلاحات الموضوعة على عاتق المؤسسات التربوية عموما، وإداراتها التربوية على وجه الخصوص، كفيلة بأن تجعلنا نقدر حجم المسؤولية الكبير الملقى عليها لتدبير هذا التغيير بنجاح؛ إذ لم تعد مهمة الإدارة التربوية مقتصرة على القيام بالتسيير الإداري المحض لشؤون المؤسسة، بل الأهم من ذلك القيام بما يلي:

- العناية بالمؤسسات من كل الجوانب؛
- الاهتمام بمشاكل المتعلمين وبمشاكل المدرسين وتفهمها والعمل على إيجاد الحلول الممكنة لها؛

- تتبع أداء الجميع وتقويمه؛
- الحوار والتشاور مع المدرسين والآباء والأمهات وأولياء التلاميذ وشركاء مؤسسات التربية والتعليم؛
- التدبير الشفاف والفعال لموارد المدرسة بإشراك فعلي ومنتظم لهيئات التدبير على صعيد المؤسسة التعليمية، وعلى رأسها مجلس التدبير.

إن الاضطلاع بهذه المسؤوليات والإيفاء بهذه الواجبات يتطلب من الإدارة التربوية توثيق التواصل والتعاون والشراكة مع مختلف شركائها المبينين في الشكل التالي[8]:



رسم 1: علاقات الإدارة التربوية بمختلف شركائها.

وفي ظل التحولات التي يعرفها نظام التربية، فقد أصبح من الأسبقيات تأهيل الإدارة التربوية للاضطلاع بمهام حيوية ومصيرية في تمتين المكتسبات المحققة واستكمال الإصلاح، ومن أهم هذه المهام الحيوية:

- ترسيخ ثقافة أداء الواجب والمطالبة بالحقوق؛
- محاربة كافة أشكال عدم الانضباط والتسيب والإخلال بالواجب؛
- الارتقاء بأوضاع المؤسسة التعليمية إلى مستويات تكفل شروط التعليم الجيد؛
- التدبير الأمثل للوسائل الموضوعة رهن إشارة المؤسسة المادية منها والبشرية والمالية؛
- الحيلولة دون مختلف أشكال التبذير في الزمن وفي استغلال الحجرات والتجهيزات وفي استهلاك الماء والكهرباء؛
- إعداد وإعمال بنيات تربوية ذات مردودية مثلى؛
- المساهمة الفعلية في الحد من الهدر المدرسي بكافة أشكاله وخصوصا الانقطاع عن الدراسة، والعمل على أن يكون الفصل عن الدراسة أمرا استثنائيا؛
- إعمال كافة التدابير والوسائل للحيلولة دون إحجام المتمدرسين عن إعادة تسجيلهم ومتابعة دراستهم بمختلف مستويات الأسلاك التعليمية؛
- الإسهام في جعل المؤسسة فضاء للإبداع والتنافس لدعم تنشئة التلاميذ وترسيخ قيم المواطنة لديهم كذخيرة للتعامل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها».[9] ولتغيير وتطوير وإصلاح منظومتنا التربوية عموما، والإدارة التربوية على وجه الخصوص–بالإضافة للدوافع السالفة الذكر– ضرورات وطنية أيضا، مستمدة من السياق العام للتوجه الوطني الإنمائي والحكامي، القاضي «بإرساء أوراش هامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وتفعيل الآليات الكفيلة بإرساء حكامة رشيدة من أجل تمتين قواعد مغرب قوي حداثي وديمقراطي. وتتجسد هذه الأوراش في أهم البرامج والمبادرات التالية:

- دعم المسار الديمقراطي وتوسيع مجالات حقوق الإنسان والحريات الفردية والجماعية وترسيخ قيم المواطنة ومحاربة مظاهر الفساد والإخلال بقواعد احترام دولة الحق والقانون؛
- تعزيز آليات اللامركزية واللاتركيز سعيا لإرساء سياسة القرب في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وممارسة الديمقراطية المحلية والجهوية؛
- ترجمة المبادرة الوطنية للتنمية البشرية إلى برامج ومشاريع تنموية يتم الحرص الأكيد على إنجازها؛
- اعتماد النهج التشاركي الإنمائي بين مختلف فعاليات المجتمع المغربي وتعزيز التعاون المثمر مع كافة المتدخلين في إطار التعاون الثنائي والمتعدد الأطراف الدولي.»[10]

مقاومة التغيير:

إذا كانت عملية التغيير في المنظومة التربوية عموما، وبالمؤسسات التربوية على الخصوص، ضرورة تمليها التغيرات العالمية والعلمية والوطنية المشار إليها سابقا، فإن الإقدام عليها لا بد وأن يواجه مقاومة لا يجب الاستهانة بها، دأب المختصون في هذا المجال على تسميتها بـ«مقاومة التغيير La résistance au changement»، وهي ظاهرة طبيعية مرافقة لأي تغيير وفي كل المجالات.

وتخفّ حدة هذه المقاومة كلما كان التغيير شكليا أو جزئيا لا يمسّ سوى عناصر تقنية وتنظيمية، بينما تزداد ضراوة مقاومة التغيير حينما يغوص إلى أعماق المنظمة، ويحاول إعادة هيكلتها، و«لكن التغيير الأكثر أهمية، والذي يُواجه عراقيل أكثر، هو تغيير العقلية»[11]

فإلى أي حد نجح القائمون على المنظومة التربوية المغربية، من إداريين مركزيين وجهويين ومحليين في تدبير التغيير المقترح في الإصلاحات الأخيرة، وهل فعلا استفادوا مما راكمته الأبحاث العلمية والتجارب الميدانية في هذا المجال لدى الدول التي سبقتنا في خوض غماره بنجاح؟

وإن كانت هناك مقاومة للتغيير –وهي أمر طبيعي لدى كافة المجتمعات– كيف عملوا على احتوائها، وتحويلها إلى طاقة إيجابية تساهم بقوتها النقدية في ترسيخ الإصلاحات الجارية وبنائها على أسس متينة؟ أم أن الأمر لا يعدو أن يكون مجرد تدبير روتيني يعتمد على التسيير الإداري المبني على تنفيذ الأوامر الصادرة من أعلى، والمتشبثة بالمساطر القانونية مهما كانت معقدة، ودون الاكتراث لردود الفعل السلبية الصادرة عن قاعدة الفاعلين المعنيين بهذه الإصلاحات بشكل مباشر؟

وقد أسفرت نتائج فحص فرضيات بحث ميداني أجريناه حول «التدبير الإداري للتغيير بالمؤسسات التربوية»[12]، انطلاقا من عينة من المديرين مثلت حوالي ثلث مديرات ومديري المؤسسات التربوية العمومية بجهة طنجة/تطوان،[13] أسفرت عما يلي:

الفرضية الأولى: «تختلف طبيعة التدبير الإداري من مؤسسة لأخرى، تبعا لاختلاف محيطها السوسيواقتصادي ومدى قربها أو بُعدها من الوسط الحضري». وللتأكد من صحة هذه الفرضية قارنّا نتائج المعطيات المستخرجة من الاستبيانات الموزعة على 211 مديرة ومدير، بالمؤسسات المنتمية للوسط الحضري بعينة البحث، بمثيلاتها من المؤسسات المنتمية للوسط القروي بنفس العينة، فتوصلنا للنتائج الآتية:

– رغم قلة أو ضعف التجهيزات بكافة مؤسسات العينة، فإن تلك المنتمية للوسط القروي تعاني أكثر من مثيلاتها الحضرية من هذه المشكلة؛ فإذا كانت 30,9% من مؤسسات الوسط الحضري بعينة البحث ذات تجهيزات أساسية إما منعدمة أو ضعيفة، فإن هذه النسبة ترتفع إلى 72,8% بمؤسسات الوسط القروي بعينة البحث.

– معاناة مديري المؤسسات التربوية بالوسط القروي من ضعف البنيات التحتية ووُعورة المسالك الطرقية وصعوبة المواصلات، مما يخلق مشاكل كثيرة على مستوى تواصلهم مع المصالح الإدارية بنياباتهم الإقليمية، وضعف –إن لم نقل انعدام– زيارة أطر المراقبة التربوية لمؤسساتهم.

– تشتت السكان بالبادية، دفع إلى إنشاء مجموعات مدارس متفرقة يديرها مدير واحد بالمستوى الابتدائي، وقد مثلت هذه المجموعات المدرسية 49,7% من مجموع مؤسسات العينة بالابتدائي، ويقع أغلبها بالوسط القروي، ويتراوح عدد الوحدات المدرسية بكل مجموعة مدرسية ما بين وحدتين وثمان وحدات، ويدير كل مجموعة منها مدير واحد؛ كما تتراوح المسافة الفاصلة بين المدرسة المركزية التي يتواجد بها المدير، وأبعد مدرسة فرعية بالمجموعة؛ بين بضعة كيلومترات وخمسين كيلومترا؛ مما يوضح بجلاء الصعوبات الجمة التي يتكبدها مديرو هذه المجموعات المدرسية في إدارة هذه المؤسسات المتباعدة، وسط تضاريس جغرافية وعرة.

تبين أيضا من نتائج تحليل المعطيات المتضمنة في الاستمارات، أن المؤسسات التربوية بالوسط القروي تعاني من عدم استقرار أطرها الإدارية والتربوية، بسبب الصعوبات المشار إليها أعلاه؛ فإذا كان متوسط سنوات الخبرة لدى كافة مديري العينة في العمل الإداري هو 6,12 سنوات، فإن هذه النسبة تنخفض لدى مديري

الوسط القروي بالعينة لتصل إلى 3,4 سنوات فقط، في حين تصل بالوسط الحضري إلى 8,3 سنوات. فمعظم مديري المؤسسات التربوية بالبادية يتحينون الفرص للانتقال للوسط الحضري، لما يُوفره لهم من ظروف عمل ومرافق اجتماعية تفتقر إليها البادية المغربية، وهذا ما ينعكس سلبا على جودة التدبير الإداري للمؤسسات التربوية بالبادية المغربية.

كما تبين لنا أن درجة مقاومة التغيير بمؤسسات الوسط الحضري بعينة البحث، سجلت نسبة (1,91)، مع التذكير بأن متوسط معدل هذه المقاومة يتمثل في الرقم اثنان –2 – وهي أقل حدّة من مثيلاتها بالوسط القروي (2,13)، وذلك بسبب النقص الملحوظ في التجهيزات، وصعوبة ظروف العمل بأغلب المؤسسات الواقعة في الوسط القروي، مقارنة بمثيلاتها بالوسط الحضري؛ فمن نتائج التحليل الإحصائي لاستبيانات عينة البحث، وُجود علاقة ارتباط عكسية بين المتغيرين: (متوسط تجهيزات المؤسسات)، و(متوسط مقاومة التغيير)، إذْ كلما ارتفع متوسط المتغير الأول، انخفض متوسط المتغير الثاني، والعكس صحيح؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط في هذه الحالة: (0,21-)، وهي تعتبر دالة عند مستوى ($P<0,01$).

الفرضية الثانية: «يرتفع مستوى الرضا عن العمل لدى المديرين كلما توفرت لديهم شروط مادية أفضل، كتجهيزات المؤسسات، وتواجد المؤسسة قرب المرافق الاجتماعية الحيوية...إلخ». وقد تبين من مقارنة درجات الرضا العام لمديري العينة بمختلف مستوياتهم، تجاه كل جوانب عملهم؛ أنها تتموقع في مستوى متوسط، كما أن مستوى الرضا عن العمل ينخفض، لدى كل فئة من هذه الفئات، كلما تدنى مستوى ظروف عمل المدير، وقلّت أو انعدمت إمكانيات المؤسسة التي يُديرها؛ حيث سجلت نسبة 32,5% من مؤسسات التعليم الابتدائي درجة الرضا والارتياح الضعيفة: (نقطة 1)، بينما لم تُسجل هذه الدرجة أي مؤسسة إعدادية أو ثانوية تأهيلية بعينة البحث؛ أما درجة الرضا عن العمل المتوسطة (نقطتان 2) فقد سُجلت في 64,5% من مؤسسات الابتدائي بعينة البحث، و88,5% من مؤسسات الثانوي الإعدادي، و100% من مؤسسات التعليم الثانوي التأهيلي؛ كما تبين لنا أيضا أن مستوى الرضا عن العمل ينحدر كلما انتقلنا من الوسط الحضري إلى الوسط القروي.

إن تنفيذ برامج الإصلاح والتغيير يتطلب البدء بإرساء آلية للتحكم في عملية التغيير وقيادتها وتوجيهها

الفرضية الثالثة: «توجد علاقة بين مستوى الرضا عن العمل لدى المديرين ودرجة التعاون والدعم اللذيْنِ يلقيانه من رؤسائهم (بالنيابات والأكاديميات ومصالح الوزارة)، ومرؤوسيهم (الأطر الإدارية والتربوية العاملة معهم)».

بخصوص الشق الأول المتعلق بمستوى الدعم الذي يلقاه مديرو العينة من رؤسائهم، توصلنا للنتائج الآتية:

هناك علاقة ترابط بين المتغيرين: فكلما ارتفع مستوى رضا المديرين عن التعاون والدعم الذي يلقونه من رؤسائهم بالنيابات والأكاديمية ومصالح الوزارة، كلما ارتفع مستوى رضاهم عن عملهم؛ والعكس صحيح أيضا: كلما تدنى مستوى هذا التعاون والدعم، إلا وقلّ مستوى رضاهم عن عملهم.

ونظرا للعلاقة التي تربط الجهاز الإداري بالأكاديميات والنيابات بأطر المراقبة التربوية (المفتشون)، بالنسبة لكافة مستويات التعليم، وبمفتشي ومستشاري التوجيه والتخطيط التربوي بالمؤسسات الثانوية بشقيها الإعدادي والتأهيلي؛ وبسبب أهمية دور المفتشين ومستشاري التوجيه والتخطيط في توجيه وتأطير ومراقبة الأداء التربوي والإداري للمؤسسات التربوية، حاولنا قياس درجة رضا المديرين تجاه أدوارهم بمؤسساتهم، ومدى تعاونهم معهم، فتوصلنا إلى أن أدنى درجات الرضا والارتياح لدى مديري العينة سُجلت بخصوص تعاون المفتشين معهم (1,55) ويليها درجة ارتياحهم من تعاون مستشاري التوجيه والتخطيط معهم (1,86)، وقد استنتجنا من ذلك أن ضعف مستوى ارتياح مديري العينة عموما من أداء المفتشين، يعكس الأزمة التي تعيشها منظومتنا التربوية

على مستوى المراقبة والإشراف التربويين؛ وهي أزمة تتفاقم كلما اتسعت قاعدة المؤسسات وأصبحت أكثر انتشارا على المستوى الجغرافي، لتشمل المناطق النائية في الوسط القروي... كما سجلنا أيضا تدني مستوى ارتياح مديري الثانويات الإعدادية والتأهيلية بخصوص دور مستشاري التوجيه والتخطيط التربوي بمؤسساتهم، وذلك بسبب ضعف وعدم انتظام أنشطتهم في جل المؤسسات، وغيابهم الكلي في بعضها.

وقد تبين لنا، في هذا السياق، أن درجة ارتياح مديري العينة من أساليب تعامل وتواصل مصالح الأكاديمية والنيابة الإقليمية، والمفتشين ومستشاري التوجيه والتخطيط معهم، تزداد انخفاضا كلما انتقلنا من المستوى الأعلى (الثانوي) إلى المستوى الأدنى (الابتدائي)، كما لوحظ نفس الانخفاض كلما انتقلنا من الوسط الحضري إلى الوسط القروي؛ وهي خلاصة منسجمة مع مضمون الفرضية الثانية.

وبخصوص الشق الثاني من الفرضية الثالثة، تأكدنا من وجود علاقة ترابط بين مستوى الرضا عن العمل لدى المديرين، ودرجة تعاون الأطر التربوية والإدارية –التي يرأسونها بمؤسساتهم– معهم: فكلما ارتفع مستوى الانسجام والتعاون بين هذه الأطر العاملة بالمؤسسة، ارتفع بالمقابل مستوى الرضا العام عن العمل لدى رؤسائهم؛ فالمديرون الذين سجلوا أدنى مستوى لتعاون المدرسين معهم (متمثلا في الرقم 1 الذي يمثل المستوى الضعيف)، كان مستوى رضاهم العام عن العمل هو 1,33، ومعدل مواقفهم من الإدارة والإصلاحات الجارية بالمنظومة التربوية: 1,47، ومعدل مقاومة التغيير بمؤسساتهم: 2,67؛ بينما المديرون الذين سجلوا أعلى مستوى لتعاون المدرسين معهم (متمثلة في الرقم 3)، كان مستوى رضاهم العام عن العمل هو: 1,88، ومعدل مواقفهم من الإدارة والإصلاحات الجارية: 1,65، ومعدل مقاومة التغيير بمؤسساتهم: 1,93.

إلى أي حد نجح القائمون على المنظومة التربوية المغربية، من إداريين مركزيين وجهويين ومحليين في تدبير التغيير المقترح في الإصلاحات الأخيرة

وبخصوص تعاون الأطر الإدارية مع رؤساء مؤسسات العينة، لم يُسجَّلْ نفس الانخفاض الملحوظ في تعاون المدرسين مع المديرين، حيث كان أدنى مستوى متمثلا في المعدل اثنان (2)، ولعل هذا راجع لكون غالبية الإداريين (من النظار والحراس العامين) يميلون إلى التعاون مع رؤسائهم بفعل طبيعة عملهم التي تجعلهم أكثر ارتباطا بهم، عكس المدرسين الذين يعتبرون أغلب أنشطتهم متمركزة داخل الفصل الدراسي مع تلامذتهم. ورغم هذه الملاحظة فإن المديرين الذين لديهم نسبة منخفضة في تعاون الإداريين معهم، سجلوا نسبة منخفضة في درجات رضاهم العام عن العمل وفي مواقفهم تجاه الإصلاحات الجارية بمنظومتنا التربوية، كما أن مؤسساتهم سجلت أعلى نسبة في مقاومة التغيير، وذلك عكس النسب المسجلة لدى المديرين الذين حقق تعاون الإداريين معهم نسبا عالية. كما لاحظنا أيضا أن غالبية المؤسسات التي سجلت ضعفا في تعاون الأطر التربوية مع مديريها تنتمي للوسط القروي بنسبة 75%.

الفرضية الرابعة: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين ذوي المواقف الإيجابية من الإصلاحات والتحديثات الجارية، والمديرين ذوي المواقف السلبية تجاهها، تُعزى إلى المتغيرات الشخصية (السن، الجنس، الخبرة السابقة في الإدارة، مستوى التكوين الإداري قبل استلام المهام الإدارية، الرضا العام عن العمل...إلخ)».

وأهم ما استوقفنا، خلال البحث، بخصوص مواقف المديرين المستجوبين من الإصلاحات والتحديثات الجارية بمنظومتنا التربوية؛ هو انحصارها في مستوى متوسط، بحيث لم تصل إلى حدود متقدمة في الاتجاه الإيجابي، مما يعكس وُجود مشاكل يعاني منها مديرو المؤسسات التربوية، من جهة، ووجود نوع من التردد والتشكيك في قيم الإصلاح الجاري لدى فئة عريضة من مديري العينة، من جهة أخرى؛ ولعل هذا ما قلص من حدة الفروق بين المديرين بخصوص هذه المواقف، وهي فروق تُفسر أيضا بتأثير بعض المتغيرات الشخصية، نذكر منها:

أ– عامل السن

تبين من خلال تحليل المعطيات الإحصائية لعينة البحث، أن معدل مواقف المديرين من الإصلاحات الجارية، سجل 1,60 لدى فئة المستجوبين الذين تقل أعمارهم عن 41 سنة، وهو معدل يفوق المتوسط المحدد في 1,50 بالسلم المعتمد لقياس هذه المواقف؛ لكنه ينخفض لدى الفئة العمرية (مابين 41 سنة و 45 سنة) إلى معدل: 1,41، ليصعد ثانية بعد نهاية العقد الرابع إلى 1,76. ولعل ما يفسر هذا الاختلاف في مواقف المديرين من الإدارة ومن الإصلاحات الجارية مقارنة بفئاتهم العمرية، هو تأثير عامل الحماس والاندفاع للعمل بجدية لدى المديرين الشباب المنتمين لفئة العقد الثالث، يجعل مواقفهم بخصوص هذه الإصلاحات معتدلة إن لم تكن فوق المتوسط، لكن المشاكل المتعددة التي تعترضهم في حياتهم المهنية، تجعل مواقفهم تلك تنحدر إلى أقل مستوى مع بدايات العقد الرابع من أعمارهم، لتبدأ في الارتفاع الطفيف ابتداءً من نهاية العقد الرابع تعبيرا عن نوع من الاستقرار المهني الذي يطبع حياة معظم المديرين في هذه المرحلة... وهذا ما أكدته دراسات سابقة أشرنا إليها في متن البحث.

ب – عامل الجنس

لم يسجل التحليل الإحصائي بهذا الصدد أي اختلاف يذكر بين المديرين والمديرات بخصوص مواقفهم من الإدارة عموما والإصلاحات الجارية على وجه الخصوص؛ حيث كان معدل مواقفهم هذه متقاربا جدا، حيث تمثل في: 1,63 للإناث و 1,61 للذكور. ولعل ضعف تمثيلية الإناث التي لم تتجاوز ثمان مديرات في كل مستويات عينة البحث، في مقابل 203 من المديرين الذكور، يعد من الأسباب التي تُضعف تأثير عامل الجنس في تبين الفروق بين المديرين والمديرات في تحديد مواقفهم من الإدارة والإصلاحات الجارية بالمنظومة التربوية؛ وهي نفس الأسباب، أيضا، التي تجعلنا لا نعول على مثل هذه المقارنة غير المتكافئة.

ج– عامل الخبرة السابقة في الإدارة

ظلت مواقف المديرين من الإصلاحات الجارية متوسطة عموما، مع ارتفاع طفيف في معدلاتها، بحيث تزيد بضع أجزاء من المائة كلما ازدادت سنوات الخبرة الإدارية لدى أفراد عينة البحث كما يتضح من الجدول التالي:

الأقدمية العامة بالسنوات	معدل مواقفهم الإيجابية من الإصلاحات
من 10 إلى 15 سنة	1,34
من 16 إلى 20 سنة	1,47
من 21 إلى 25 سنة	1,64
من 26 إلى 30 سنة	1,65
من 31 إلى 35 سنة	1,79

د– عامل التكوين الأساسي:

لوحظ من نتائج التحليل الإحصائي أن مواقف المديرين من الإدارة والإصلاحات الجارية تزداد إيجابية – ولو بوتيرة بطيئة – كلما ازداد مستوى رضاهم على مستوى التكوين الذي تلقوه خلال السنة الأولى لاستلامهم لمهامهم الإدارية؛ كما يتضح من الجدول الآتي: (مع الإشارة إلى أن الدرجة المتوسطة تساوي: 1,50)

درجات ارتياح مديري العينة من تكوينهم الأساسي	معدلات مواقف المديرين من الإدارة والإصلاحات الجارية
منعدمة	1,37
ضعيفة	1,47
متوسطة	1,64
جيدة	1,65
ممتازة	1,79

هـ – عامل الرضا العام

يلاحظ من تحليل المعطيات الإحصائية لعينة البحث، وجود ترابط بين مستوى الرضا والارتياح العام الذي يشعر به مديرو العينة ومدى إيجابية مواقفهم من الإدارة والإصلاحات الجارية، بحيث كلما ارتفع مستوى الأولى، ارتفع معدل الثانية؛ فلدى مديري الابتدائي بعينة البحث، سجل معدل الموقف من الإصلاحات الجارية: 1,43 لدى ذوي الرضا العام الضعيف، بينما ارتفع إلى مستوى: 1,72 لدى ذوي الرضا العام المتوسط؛ وقفز إلى مستوى: 2,26 لدى ذوي الرضا الجيد. ونفس النتيجة نجدها لدى مديري التعليم الثانوي الإعدادي، حيث سجل معدل مواقفهم من الإصلاحات: 1,44 عند ذوي الرضا العام المتوسط، أما ذوو الرضا الجيد، فوصل معدل مواقفهم من الإصلاحات: 2,53، وهو مستوى جيد أيضا. ولم يُستثن مديرو الثانوي التأهيلي من هذه القاعدة، إذ تميز معدل الرضا العام لديهم جميعا في مستوى متوسط، ومقابل ذلك كان معدل موقفهم من الإصلاحات الجارية متوسطا أيضا.

المنظومة التربوية المغربية ظلت غارقة في «تدبير الأزمات» بدل «تدبير التغيير»

ويمكنني أن أخلص في هذه الورقة المركزة، إلى أن المنظومة التربوية المغربية، ظلت غارقة في «تدبير الأزمات» بدل «تدبير التغيير»، وذلك لعدة أسباب أجملها في ما يلي:

أ . صعوبات مادية مرتبطة بضعف التجهيزات والبنيات التحتية بالمؤسسات التربوية العمومية؛

ب . صعوبات تعود لأسباب هيكلية وتنظيمية مرتبطة بعلاقات المؤسسات التربوية بالأجهزة الإدارية الإقليمية والجهوية والمركزية، واستمرارية التعامل مع المديرين –في أغلب الحالات– بأسلوب بيروقراطي، يعتمد بالدرجة الأولى على تنفيذ الأوامر والمساطر الإدارية والمذكرات؛ في حين يُطالِب المديرون –من خلال تكويناتهم الأساسية والمستمرة والتوجيهات الواردة في كافة الإصلاحات الأخيرة– باتّبَاعِ أسلوب التدبير التشاركي والديموقراطي المبني على التشاور وإشراك كافة الفاعلين بالمجتمع المدرسي في تدبير شؤون المؤسسة. ولعل هذا النوع من الصعوبات يُعدُّ من الأسباب التي تجعل الكثير من المديرين غير مقتنعين بعمق وجدية الكثير من التغييرات والإصلاحات الجارية بمنظومتنا –رغم أهميتها النظرية– ما داموا لا يلمسون أثرها الإيجابي في تعامل رُؤسائهم معهم، مما يُؤدي بهم إلى رفضها ومقاومتها أحيانا، أو إفراغها من محتواها في أحسن الحالات، لتُصبح مجرّد شعارات للاستهلاك «الرسمي»، لا للتطبيق الواقعي والميداني...

ويدخل ضمن هذا النوع من الصعوبات، غموض بعض الأدوار، والتداخل الحاصل بين مهام المديرين داخل مؤسساتهم ومهام باقي الأطر الإدارية العاملة معهم، كالنظار والحراس العامين، بالنسبة للتعليم الثانوي بشقيه الإعدادي والثانوي، وغموض بعض أدوار مجالس المؤسسة الأربعة –بكافة المستويات التعليمية– وتداخل اختصاصاتها أحيانا، وعدم تفعيلها واقعيا في كثير من المؤسسات التربوية؛ بالإضافة للتراجع الكبير الملحوظ في أدوار هيئة المراقبة التربوية (المفتشون)، وهيئة التخطيط والتوجيه التربويين... كل هذه العوامل تدفع بأغلب مديري المؤسسات التعليمية إلى الاضطرار إلى ممارسة تسيير إداري تقليدي، غارق في السعي المستمر لحل المشاكل والأزمات التي تخلقها الاختلالات المشار إليها أعلاه، فيحُلُّ تدبير الأزمات والمشاكل الإدارية الروتينية واليومية، بدل تدبير التغيير الذي ينشد الرقي بمؤسساتنا إلى مستوى يجعلها قادرة على مواجهة مختلف التحديات التي يشهدها عصرنا.

ج . صعوبات ثقافية مرتبطة بالعقليات، ومتجذرة في شعور ولاشعور أغلب الفاعلين بمنظومتنا التربوية، وتتمثل في رفض جل التغييرات والإصلاحات التي لا تنسجم مع نمط العلاقات والمهام التقليدية التي ألفها هؤلاء الفاعلون ... ومما يزكي التشبث بهذه النمطية الجامدة، عاملان أساسيان: الأول يتمثل في فشل إصلاحات سابقة للمنظومة التربوية، في وقت تزداد فيه أزمة التعليم استفحالا، مما أدى إلى التشكيك في نجاعة جلّ الإصلاحات التي تقترحها سلطات التربية والتكوين،

خاصة وأن قضايا التعليم ببلادنا لم تسلم من التوظيف السياسي من قبل كافة القوى السياسية ببلادنا... والعامل الثاني يتمثل في الكيفية التي يتم بها تدبير الإصلاحات بالاعتماد على أساليب إدارية تقليدية، وبواسطة أجهزة إدارية لم تتلق تكوينا وتدريبا يؤهلانها لتدبير التغيير المنشود... ولعل أخطر مظهر من مظاهر تجذُّرِ هذا النوع من الصعوبات الثقافية لدى مديري مؤسساتنا ورُؤسائهم ومرؤوسيهم، يتمثل في سيادة نوع من الخطاب المزدوج، ظاهره الرحمة وباطنه العذاب: يتحدث في المناسبات الرسمية عن التدبير التشاركي والديموقراطي والتشاوري والشفاف...، لكنه يُمارس نقيض هذه الشعارات، حينما يتعلق الأمر بتعامل الرئيس مع مرؤوسيه!

يتطلب نجاح عملية تدبير التغيير وضع استراتيجية محكمة لهذا التغيير، اعتمادا على مقاربة تشاركية حقيقية

ولعل أهم خلاصة عامة ومركزة، يمكننا استنتاجها من هذه الورقة، هو أن تدبير عملية التغيير بمؤسساتنا التربوية بكافة مستوياتها، عملية معقدة جدا، تتداخل فيها عوامل عديدة: سياسية واقتصادية واجتماعية وسيكولوجية وثقافية؛ وتزداد هذه العملية تعقيدا كلما انتقلنا من تدبير الموارد المادية إلى تدبير الموارد البشرية، كما هو الشأن بالنسبة لتدبير مؤسساتنا التربوية.

كما أن نجاح عملية تدبير التغيير، تتطلب وضع استراتيجية محكمة لهذا التغيير، اعتمادا على مقاربة تشاركية حقيقية، تُعبِّئُ جميع المستهدفين بهذا التغيير، وتحفزهم للتغلب على كافة الصعوبات التي تعترض أي إصلاح أو تغيير، وتوفير الحد الأدنى الضروري –على الأقل– من الإمكانيات المادية واللوجيستيكية التي يتطلبها الإصلاح المنشود؛ وإعداد فرق قيادة متمرنة على تدبير التغيير، وقادرة على امتصاص كل المقاوَمات التي تنتج عن تنفيذ هذه الإصلاحات والتغييرات في الميدان العملي، بعيدا عن التعامل البيروقراطي الجاف، المبني على الأمر والنهي والزجر.

وإذا كان توفر الإمكانيات المادية واللوجستيكية، وكذا النصوص التنظيمية والتشريعية المهيكلة لأي إصلاح، يُعدّ من الشروط الضرورية لإنجاحه، فإنها لوحدها غير كافية، ولن تمنع مقاومة هذا الإصلاح وفشله. فتدبير التغيير الناجح –كما أكدت على ذلك تجارب رائدة في العديد من الدول– ينبني على رؤية استراتيجية متكاملة، تُخطِّط لإنزال أي إصلاح على أرض الواقع عبر مراحل، بتهييء الأرضية المادية والنصوص القانونية، والتدريب القبلي لفرق القيادة الميدانية، والتهييء السيكولوجي للفئات المستهدفة بالتغيير، عبر تكثيف التواصل معهم بشتى الوسائل الممكنة، وإشراكهم –بصيغة أو بأخرى– في إعداد وبناء هذا التغيير؛ أو على الأقل، تمكينهم من إبداء آرائهم حول مستجداته، والأهم من كل ذلك تحفيزهم للانخراط في تنفيذه عن قناعة: فالإصلاحات التي تنفذ عن قناعة ورغبة حقيقيتين يكون مآلها النجاح، عكس الإصلاحات التي تُفرض بالقوة، والتي غالبا ما تفشل وتنحرف عن أهدافها الأصلية.

كما أن تمكين تدبير التغيير من استتباب نجاحه، رهين – بالإضافة لما سبق ذكره – بتتبع مسار بناء هذا التغيير، في أهم مراحله: قبل إنجازه، وأثناء تجريبه واختباره، وخلال مرحلة اعتماده النهائي، وبعد إتمام إنجازه. وهو تتبع يفترض انفتاح قمة هرم التدبير على قاعدته المنفذة له، لتتمكن قيادة التدبير من الاستفادة من «**التغذية الراجعة Feed-back**» التي تنقلها لها بأمانة أجهزة القيادة «**الوسيطة**» من الواقع الميداني في قاعدة هرم المنظمة أو المؤسسة، لتتمكن من إعادة النظر في كافة نقاط الضعف التي قد تشوب عملية أجرأة الإصلاح على أرض الواقع.

وتوخيا للموضوعية والإنصاف، علينا أن نُقرّ –كما أشرنا لذلك في صلب بحثنا المشار إليه أعلاه–[14] أن التدبير الإداري لمؤسساتنا التربوية بصفة عامة، وتدبير التغيير فيها، على وجه الخصوص، عرف تطورا نسبيا لمسناه لدى عينة بحثنا التي شملت ثلث رئيسات ورؤساء المؤسسات التعليمية العمومية بمختلف مستوياتها بجهة طنجة تطوان، من خلال: وعي المديرات والمديرين المستجوبين بأهمية الإصلاحات الجارية بمنظومتنا التربوية، وإقرارهم بوجود مقاومة للتغيير بمؤسساتهم، تعود للأسباب الآتية– مرتبة حسب أهميتها لديهم:

1. فقدان المقاومين للتغيير لبعض الامتيازات، وعدم ارتياحهم للتغييرات التي تكلفهم مجهودا أكبر؛
2. عدم فهمهم وتقديرهم لأهمية هذه الإصلاحات؛
3. عدم إشراك العاملين بالمؤسسات التربوية في تخطيط واقتراح وبرمجة هذه الإصلاحات والتغييرات؛
4. نقص في التواصل بين أطر المؤسسة والإدارة؛
5. انعدام أو نقص التحفيز المادي والمعنوي، والإحساس بالإحباط؛
6. الارتجال والتسرع في إعداد بعض الإصلاحات وتنفيذها، وعدم وضوح رؤيتها، وضعف أو انعدام وجود تتبع لإنجازها وتقييمها...

فالإصلاحات التي تنفذ عن قناعة ورغبة حقيقيتين يكون مآلها النجاح، عكس الإصلاحات التي تُفرض بالقوة، والتي غالبا ما تفشل وتنحرف عن أهدافها الأصلية

يتبين أيضا من اقتراحات مديري العينة للحدّ من مقاومة التغيير، أن غالبيتهم على دراية بأهم الأساليب الحديثة في تدبير التغيير، حيث نجد أن «التواصل» و«الحوار» و«الاجتماعات»، تصدرت قائمة الإجراءات المقترحة من طرفهم للتخفيف من حدة مقاومة التغيير بمؤسساتهم. وقد اتضح لنا أن ميل المديرين إلى الحوار والتواصل مع العاملين معهم، يَقوى كلما ارتفع لديهم متوسط الرضا عن العمل، كما يضعف كلما تدنى مستوى ذلك الرضا... كما أن ميل المديرين لأسلوب «التواصل والحوار»، له علاقة بمواقفهم من الإدارة والإصلاحات الجارية، بحيث كلما كانت مواقفهم هذه سلبية، كانوا أقل ميلا للتواصل والحوار مع العاملين معهم.

ومن الإجراءات المقترحة من طرف عينة البحث للحدّ من مقاومة التغيير، يأتي في الدرجة الثانية «أسلوب الإقناع والترغيب»، وفي الدرجة الثالثة «إشراك العاملين بالمؤسسة في اتخاذ القرارات» أو «اعتماد المقاربة التشاركية»، ثم في الدرجة الرابعة: «التوجيه والتوعية والتحسيس»... فقلة قليلة من المديرين المستجوبين هم الذين أشاروا إلى إجراءات زجرية للحدّ من مقاومة التغيير «كالصرامة في تطبيق القوانين»، و«عدم التساهل مع المتهاونين»...

ورغم أننا لمسنا –في صلب بحثنا– أن كثيرا من المفاهيم المتداولة لدى مديري العينة، تُستعمل بشكل فضفاض، حيث تقتصر المقاربة التشاركية لدى البعض في مجرد إخبار رئيس المؤسسة لمرؤوسيه بما يعتزم القيام به من تدابير، بينما يعتبرها البعض الآخر مجرد تشاور معهم في شأن من شؤون تدبير المؤسسة، ويرى فيها آخرون أخذا بعين الاعتبار لاقتراحات العاملين معهم...الخ. رغم ذلك يُعتبر مجرّد تداول هذه المفاهيم الحديثة، تطورا –ولو نسبيا– في مجال التدبير الإداري بمنظومتنا التربوية، ولعل الفضل الأكبر في ذلك يعود للمصوغات التكوينية في مجال التدبير الإداري والتربوي لمؤسسات التربية والتكوين العمومية، التي أصبحت إلزامية في تكوين المديرين الجدد في تكوينهم الأساسي، والمديرين القدامى في التكوينات المستمرة التي أكد عليها الإصلاح الأخير للمنظومة التربوية الذي يُؤطره الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

ولعل في تركيز نقد المديرين المستجوبين –لأساليب المديرين القدامى الذين عملوا تحت رئاستهم سابقا– على سلطوية المديرين التقليديين، ورغبتهم المعلنة في تفادي هذه السلبية، لدليل على حصول تطور نسبي في ممارسة التدبير الإداري للمؤسسات التربوية العمومية ببلادنا، مواكبة منهم –عن وعي أو بدونه– لاتساع رقعة الحريات العامة وانتشار ثقافة الديموقراطية وحقوق الإنسان بكل تفرعاتها في العقود الأخيرة ببلادنا.

ومن أجل مواكبة منظومتنا التربوية لمختلف التطورات التي يشهدها العالم بأسره، علينا أن نصاحب أي إصلاح جاد لهذه المنظومة بتدبير جيد للتغيير، بعيدا عن الأساليب البيروقراطية التي ثبت فشلها.

الإحالات

[1] عزيز بوستا [2011]. **التدبير الإداري لعملية التغيير في المؤسسات التربوية بالمغرب بالمدارس: الابتدائية والثانوية الإعدادية والثانوية التأهيلية**. أطروحة لنيل الدكتوراه في علوم التربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس الرباط ، غير منشورة.

[2] حليمة الغراري [2006]. **القيادة، نظرياتها وتطبيقاتها، نموذج التدريس الموقفي**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ط1، ص.15.

[3] الخمار العلمي [2004]. **الخطاب حول التعليم واستراتيجيات السلطة - استراتيجيات ورهانات تعليم الفتاة**، الرباط: منشورات اتحاد كتاب المغرب، ط1، ص. 3. «ويتزايد اهتمام العالم المعاصر وبخاصة في الدول النامية بموضوع الإدارة وبإعداد الكفاءات البشرية اللازمة لها، وذلك بحكم كونها الأداة التي يتم عن طريقها تحقيق أهداف المجتمع في التطور، وربما يضاعف من أهميتها في المجال التربوي أن غالبية النظم التعليمية في الواقع العربي تعاني في المرحلة الراهنة بعض المشكلات المتعلقة بكم التعليم وكيفه، وأنها مطالبة في هذه المرحلة بالذات بتطوير نفسها لتصبح أكثر قدرة على تحقيق الأهداف المرجوة منها، مثل هذا المطلب لا يمكن تحقيقه إلا إذا واكبه إن لم يسبقه تطوير وتحديث في الإدارة التربوية...» أنظر: لطفي بركات أحمد [2005].**الموسوعة التربوية**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، مادة: «مشكلة إدارية Administrative Problem»، ص. ص.632 ـ 633

[4] l'innovation dans l'enseignement, p. 57, Paris.

[5] Op .cit,p.57 .

[6] جان جاك لابوانت [1997]. **دراسة حاجيات التربية والتكوين**، ترجمة بديعة ملوك، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ص30.

[7] OCDE [2001]. *Gestion des établissements scolaires, travail collectif,* Publications de l'OCDE, Centre de la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris, p. 57.

[8] «الوثيقة الإطار لمنتديات الإصلاح لسنة 2007 حول الارتقاء بالإدارة التربوية»، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية الرباط 2007. ص. ص 34-35.

[9] المرجع نفسه، ص. 35.

[10] المرجع نفسه، ص 29.

[11] NOUIGA Mohammed .[2003] *La conduite du changement par la qualité dans un contexte socioculturel Essai de modélisation systémique et application à l'entreprise marocaine* ,Thèse présentée pour obtenir le grade de Docteur de l'école nationale supérieure d'arts et métiers (ENSAM) Paris, p . 26 .

[12] عزيز بوستا، [2011]. مرجع سابق. وقد اعتمدنا في إطار هذه المقاربة النسقية على عدة أدوات منهجية للبحث، مثّلَ فيها الاستبيان الأداة الرئيسية، إلى جانب أدوات أخرى مكملة، كالاستجوابات المباشرة، وتقنية استخراج الموارد (المجموعة البؤرية Focus group)، والدراسة الوثائقية.

[13] شملت عينة الدراسة مديرات ومديري مؤسسات تعليمية تنتمي لكافة المراحل التعليمية (الابتدائية والثانوية الإعدادية والتأهيلية)، وموزعة عشوائيا على سائر أرجاء أكاديمية طنجة/تطوان بنياباتها الإقليمية، بوسطيها الحضري والقروي. وقد وصلت نسبتها في كل تراب الأكاديمية إلى 31.09% بالابتدائي، و38.02% بالثانوي الإعدادي، و54.83% بالثانوي التأهيلي؛ حيث كانت النسبة العامة بكل هذه المستويات: 33,02%. وقد تبين لنا من خلال وصف مجتمع الدراسة، كما ورد في نتائج الاستبيانات المسترجعة، أن عينة البحث قد حققت درجات قصوى من التمثيلية والمطابقة للواقع الموجود بمؤسساتنا التربوية بالمغرب بصفة عامة، وخصوصا بجهة طنجة/تطوان. فطبقا لتوزيع أفراد العينة حسب الوسطين الحضري والقروي، شكل المستجوَبون المنتمون للوسط الحضري 46,7%، والمنتمون للوسط القروي 53,3%، وهي نسب تعكس واقع التعليم بالمجتمع الأصلي للعينة. وفيما يتعلق بتوزيع أفراد العينة حسب الجنس، شكل الذكور نسبة 96,2% أما الإناث فلم يتجاوزن 3,8%. وقد حاولنا تفسير أسباب ضعف تولي النساء للمناصب القيادية، حيث أرجعناها لعوامل سوسيوثقافية، من جهة؛ كما أن أغلب النساء لا يُقبلن على تولي هذه المناصب في المناطق القروية النائية، من جهة أخرى.

[14] بوستا عزيز [2011]. مرجع سابق.

البيداغوجي / العدد 1، أكتوبر 2014
LE PÉDAGOGUE / Numéro 1, Octobre 2014

تأثير مهنة الوالدين على التحصيل الدراسي للتلميذ(ة)

إدريس التاج
أستاذ التعليم الابتدائي، باحث في علوم الإجرام
نيابة شفشاون

ملخص: يتأثر التحصيل الدراسي للتلاميذ بمهنة الوالدين، حيث توجد صلة بين درجة التحصيل الدراسي للتلاميذ وبين المستوى الاقتصادي لمهنة الوالدين. إن المتغيرات الاقتصادية تؤثر في اتجاه التحصيل الدراسي الجيد لأبناء الفئات المحظوظة، وفي اتجاه التحصيل الدراسي الضعيف لأبناء الفئات غير المحظوظة. ثم إن مهنة الوالدين تترتب عنها أوضاع اجتماعية تدفع بالتلميذ نحو تحسين التحصيل الدراسي إذا كان ينحدر من وسط سوسيو-اقتصادي محظوظ، أو على العكس تسوقه نحو التأخر الدراسي إذا كان ينحدر من وسط سوسيو-اقتصادي مأزوم. كما يؤثر المستوى التعليمي للأبوين على التحصيل الدراسي للتلاميذ، فكلما كان للوالدين مستوى تعليمي مرتفع أو متوسط كان التحصيل الدراسي للتلميذ إيجابيا، وسلبيا كلما كان والدا التلميذ أُمِّيَّيْن أو ذوي مستوى تعليمي ضعيف.

Résumé: Il y a une relation étroite entre le degré de la performance scolaire des élèves et le niveau économique et la profession des parents. Ces facteurs ont un rôle important dans la bonne performance scolaire des élèves d'origines sociales favorisées, et le contraire pour ceux d'origines sociales défavorisées. Le statut social de la profession influence aussi vers l'amélioration de la performance scolaire si l'élève vient d'un milieu socio-économique favorisé. Il faut souligner également que chaque fois qu'il y a un haut niveau d'études des parents, on a une performance positive, et négative si les parents étaient analphabètes ou s'ils avaient un bas niveau d'études.

مقدمة عامة

إن مدار البحث في العلوم الإنسانية يدور حول جملة من القضايا المتعددة والمختلفة، من بينها مسألة التربية وتأثرها بالظروف السوسيوثقافية المحيطة بها. حيث اتجهت الدراسات السوسيولوجية بمعية نخبة من الباحثين إلى دراسة المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية قبل أن تكون مؤسسة تربوية يقتصر دورها على التربية والتعليم، لذا لا يمكن فهمها كنواة مستقلة، يعني كتنظيم خاص منغلق على ذاته، بل باعتبارها بنية مرتبطة بمحيطها، تتفاعل معه وتؤثر فيه وتتأثر به.

لقد اتجهنا إلى دراسة التحصيل الدراسي ومستوياته دراسة سوسيولوجية للكشف عن التفاعلات بين المدرسة ومحيطها، ومدى تأثره بالمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لمهنة الوالدين، فالتحصيل الدراسي للتلاميذ/ت يتأثر بمحيطهم السوسيوثقافي.[1] ولعل الأسباب التي تدعونا إلى مطارحة هذه القضية بالتحليل السوسيولوجي، هو كون ما يميز الدراسات العلمية حول التحصيل الدراسي هو هيمنة المقاربات السيكولوجية والتربوية على هذه الدراسة، وأصبح التركيز على دور كل من المدرس والكتاب والطريقة والنظام المدرسي في تحديد أسباب التحصيل الدراسي، وهو ما جعل السوسيولوجيا تظل إلى حد بعيد بمنأى عن الاهتمام بعوامل التحصيل الدراسي من الناحية المجتمعية، وهو ما أدى إلى ظهور سلبيات كثيرة أهمها إهمال بعض الجوانب الاجتماعية والثقافية المحيطة بالتحصيل الدراسي للتلميذ.

ومن ثم فموضوع بحثنا يتمفصل حول مطلب إشكالي مركزي يتمحور حول مدى تأثير مهنة الوالدين على التحصيل الدراسي للتلميذ/ة،[2] من خلال مقاربة سوسيولوجية استهدفت «تلاميذ وتلميذات السنة السادسة ابتدائي.»

وفي هذا المسار يمكن أن نصوغ التساؤل المركزي لهذا البحث: «هل للتحصيل المدرسي للتلميذ/ة علاقة بالمستويات السوسيواقتصادية والثقافية لمهنة الوالدين؟» ويمكن أن نفرع هذا التساؤل إلى مجموعة من الأسئلة الإستشكالية التالية:

- إلى أي حد تؤثر مهنة الوالدين على التحصيل الدراسي؟
- هل للمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لمهنة الوالدين وزن وقوة في تحديد درجة التحصيل الدراسي سواء في الاتجاه الإيجابي أو السلبي للتلميذ/ة؟

وسوف نتناول أبعاد الموضوع من خلال النقط التالية:

- مقاربة تشخيصية؛ نشخص فيها مدى تأثر التحصيل الدراسي بمهنة الوالدين، من خلال المعالجة الإحصائية للمعطيات الميدانية.
- مقاربة تحليلية؛ قاربنا فيها مدى مصداقية فرضياتنا المركزية، ومناقشة نتائج البحث، مع تقديم بعض المقترحات والتوصيات التي نرى أن من جدواها المعالجة الذكية للمسألة.

للتنبيه، فإن عينة البحث بلغت 71 تلميذا وتلميذة[3] تنتمي إلى مجموعة من المدارس الإبتدائية بمدينة ميسور، خلال الموسم الدراسي 2009-2010، حيث اعتمدنا في جمع وتحليل المعطيات على تقنيتَيْ الاستمارة وتحليل المضمون.[4]

تحديدات مفاهيمية:

يرتكز هذا البحث على مفهومين يحددان معالم بحثنا وهما: التحصيل الدراسي، ومهنة الوالدين.

يرى **جابلَن [J.P Ghablin]** أن التحصيل الدراسي «هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، كما يقيم من قبل الأساتذة أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما معا».[5] ويركز هذا المفهوم للتحصيل الدراسي على جانبين: الأول مستوى الأداء، والثاني على طريقة التقييم. وقد حدد **الهوش** مفهوم المهنة بصفة عامة كالآتي: «هي حرفة تشتمل على مجموعة من المعارف العقلية ومجموعة ممارسات وخبرات وتطبيقات تهيكل المهنة».[6]

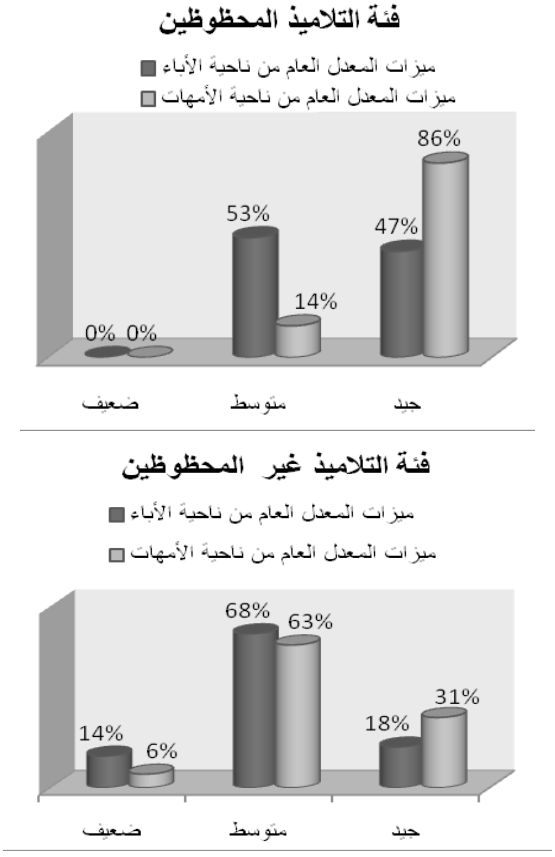
بناء على المفهومين السابقين، يمكن تحديد مفهوم التحصيل الدراسي ومفهوم المهنة إجرائيا كالآتي: «التحصيل الدراسي» هو كل أداء يقوم به الطالب/ة في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات

المدرسين/ت أو كليهما معا. ويتمثل في المحصلة النهائية لمجموع المعارف والمهارات، التي تتحدد في المجموع العام لدرجات التلميذ/ة في نهاية السنة الدراسية» . أما «مهنة الوالدين»، فهي الحرفة التي يزاولها والدا التلميذ/ة ضمن نشاط اقتصادي محدد، وتتطلب مجموعة من المعارف أو الخبرات التي تسمح بأداء العمل، ويترتب عنها نمط اجتماعي محدد.

1 – تأثيرات الوضع الاقتصادي لمهنة الوالدين على التحصيل الدراسي للتلاميذ

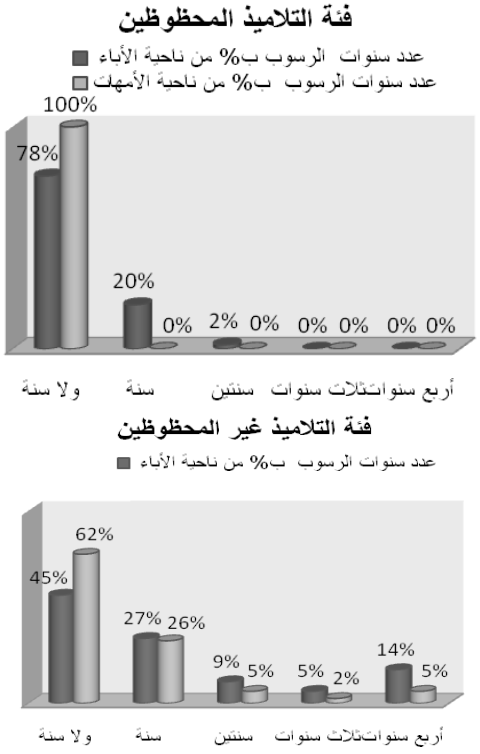
1–1 – تباين درجة التحصيل الدراسي للتلاميذ حسب مهن الأمهات والآباء

مبيان (1–2): توزيع ميزات المواد الدراسية للتلاميذ/ت حسب متغير المستوى الاقتصادي لمهن الوالدين



بإقامة العلاقة بين المعطيات المبسوطة في المبيانين، نظفر بملاحظة فحواها أن نسب التحصيل الدراسي متباينة بشكل واضح، حيث تختلف باستحضار متغير مهنة الوالدين: فدرجة التحصيل الدراسي لأبناء الفئات المحظوظة[7] تتجاوز بكثير درجة أبناء الفئات غير المحظوظة،[8] سواء تعلق الأمر بالمعدل العام أو بمعدل العربية والفرنسية والرياضيات.

1–2 تباين سنوات الرسوب الدراسي للتلاميذ/ت حسب مهن الأمهات والآباء



مبيان (3–4): توزيع سنوات الرسوب الدراسي للتلاميذ/ت حسب متغير المستوى الإقتصادي لمهن الوالدين

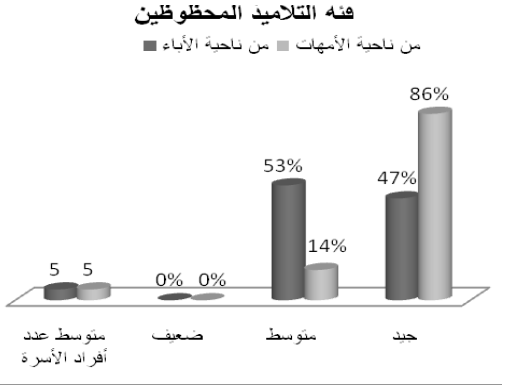
من خلال مقارنة نسب الرسوب بين المحظوظين وغير المحظوظين، تبين أن الأبناء المنحدرين من فئة غير المحظوظين يسجلون نسب تكرار مهمة، وذلك بالمقارنة مع باقي التلاميذ الذين يصنف آباؤهم في فئة المحظوظين؛

حيث نسجل حضور فئة التلاميذ الذين رسبوا أربع مرات بفئة غير المحظوظين بينما تنعدم في فئة المحظوظين.

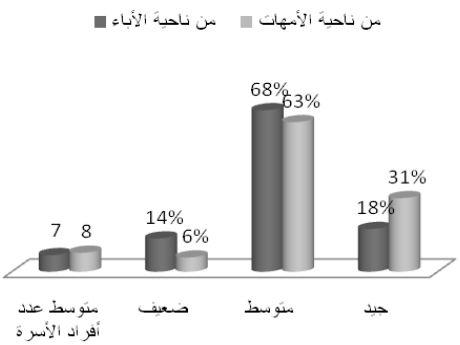
2- تأثيرات الوضع الاجتماعي لمهنة الوالدين على التحصيل الدراسي للتلاميذ/ت

2-1 تأثير عدد الأفراد داخل الأسرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ/ت

مبيان (5-6): عدد الأفراد داخل الأسرة وتأثيره على التحصيل الدراسي للتلاميذ



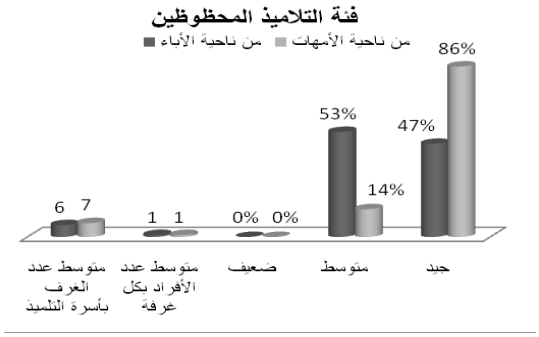
الملاحظ من نتائج المعطيات الإحصائية، أن المجموعة

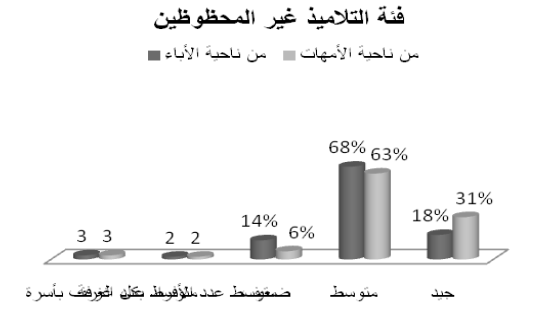


الملاحظ من نتائج المعطيات الإحصائية أن المجموعة المحظوظة يصل متوسط عدد أفراد أسرتها 5 أفراد، وحصل تلاميذ/ت هذه الفئة على تحصيل دراسي جيد بنسب 47% و86% حيث تتجاوز بكثير نسب التحصيل الدراسي الجيد للتلاميذ/ت غير المحظوظين، إذ لم تتعد هذه النسب 18% و31%، حيث يرتفع متوسط عدد أفراد أسر المجموعة غير المحظوظة مقارنة مع المجموعة المحظوظة.

إذن فمهن آباء التلاميذ المحظوظين تسمح بضمان حاجيات أفراد أسرها، وبالتالي تدفع نحو تحصيل دراسي جيد، بحيث لا يتعدى متوسط عدد الأفراد بهذه الفئة 5 أفراد؛ والعكس بالنسبة لفئة غير المحظوظين، حيث يصل متوسط عدد الأفراد بهذه الفئة 7 أفراد، وهو مرتفع نسبيا مقارنة مع المحظوظين، بحيث لا تسمح مهن آباء هذه الفئة بتوفير جميع حاجيات أبنائهم الدراسية، مما ينعكس سلبا على التحصيل الدراسي لتلاميذ فئة غير المحظوظين.

2-2 تأثير توزيع عدد الأفراد بغرف المسكن على التحصيل الدراسي للتلاميذ/ت





مبيانان (7-8): توزيع عدد الأفراد بغرف المسكن وتأثيره على التحصيل الدراسي للتلاميذ

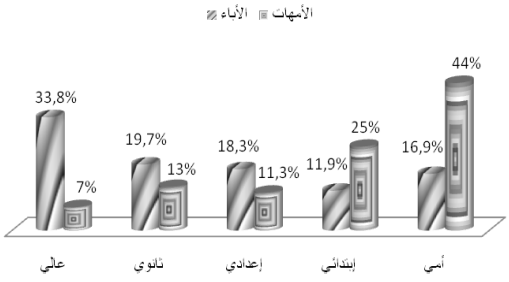
انطلاقا من مقارنة المعطيات الإحصائية، نلاحظ

أن نسب التحصيل الدراسي متباينة بشكل واضح بين مجموعة المحظوظين وغير المحظوظين، حيث تختلف باستحضار متغير «متوسط عدد الأفراد بكل غرفة». فدرجة التحصيل الدراسي لأبناء الفئات المحظوظة تتجاوز بكثير درجة أبناء الفئات غير المحظوظة، ويعود ذلك إلى أن التلاميذ المحظوظين يصل متوسط عدد أفراد أسرهم شخصا واحدا بكل غرفة، بينما يتجاوز هذا المتوسط عند التلاميذ/ت غير المحظوظين شخصين بكل غرفة. هكذا، فكلما كان المنزل واسعا وغير مكتظ إلا وارتفع التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومن تم فمهن آباء التلاميذ المحظوظين تسمح بتوفير ظروف سكن مريحة لأبنائهم، مما ينعكس إيجابا على تحصيلهم الدراسي، عكس مهن آباء التلاميذ غير المحظوظين بحيث لا يتوفرون على دخل منتظم مما يعيق توفير ظروف سكن مواتية وبالتالي يكبح التحصيل الدراسي الجيد لأبنائهم.

3- تأثيرات المستوى التعليمي لمهنة الوالدين على التحصيل الدراسي للتلاميذ/ت

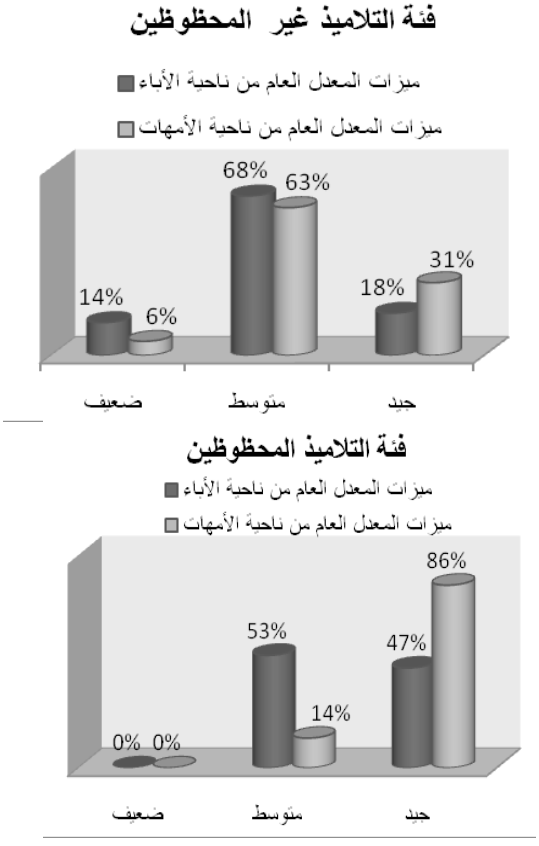
3-1 توزيع التلاميذ حسب المستوى التعليمي للأمهات والآباء

المبيان (9) : توزيع التلاميذ حسب المستوى التعليمي لمهن الأمهات و الأباء



يقدم المبيان (9) توزيعا للتلاميذ/ت المستجوبين حسب المستوى التعليمي لآبائهم، ويتبين أن جل التلاميذ/ت ينحدرون من آباء ولجوا المدرسة بنسبة 83%، مقابل 17% من الآباء أميين. حيث بلغت نسبة الآباء الذين يتوفرون على مستوى عال 33,8%، مقابل 19,7% بالنسبة للمستوى الثانوي، و18,3% للمستوى الإعدادي، و11,9% بالنسبة للابتدائي. أما بالنسبة للمستوى التعليمي للأمهات، يتبين أن نسبة مهمة منهن ولجن المدرسة بمختلف أسلاكها، حيث بلغت نسبتهن 56%، مقابل 44% منهن أميات.

3-2 ارتفاع التحصيل الدراسي عند فئة التلاميذ الذين ينحدرون من آباء يشتغلون بمهن تتطلب مستوى تعليميا عاليا أو متوسطا



مبيانان (10-11): توزيع ميزات المواد الدراسية للتلاميذ حسب متغير المستوى التعليمي لمهنة الوالدين

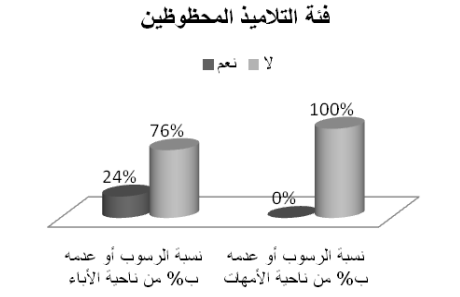
على أساس المقارنة بين نتائج المجموعتين، يتضح أن درجة التحصيل الدراسي لتلاميذ الفئات المحظوظة تتجاوز بكثير درجات أطفال الفئات غير المحظوظة. وما يؤكد هذه الحقيقة هو أن نسبة الحاصلين على معدل عام

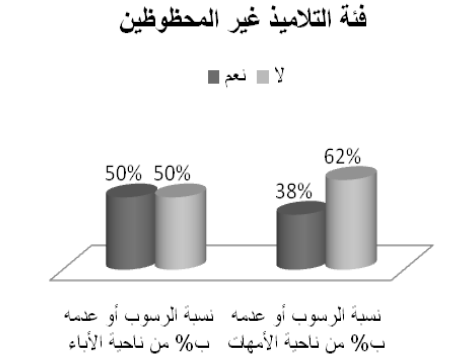
جيد تصل إلى (47% و86%) من ناحية آباء وأمهات أطفال الفئات المحظوظة، وهو ما يشكل تقريبا ضعف نسبة الحاصلين على معدل عام جيد (18% و31%) من لدن نظرائهم المنتمين إلى الفئات غير المحظوظة.

فتحقيق أطفال الفئات المحظوظة لتحصيل دراسي جيد، يعود إلى أن هؤلاء التلاميذ ينحدرون من أوساط سوسيوثقافية مرتفعة (رجال ونساء التعليم، ضباط، موظفين...، مستوى ثقافي عال)، عكس التلاميذ/ت الذين ينحدرون من أوساط سوسيوثقافية منخفضة (عمال، فلاحون...، مستوى تعليمي: أمي، ابتدائي) بحيث تعمل على كبح التحصيل الدراسي الجيد لهؤلاء.

3-3 ارتفاع نسب التكرار عند فئة التلاميذ/ت الذين ينحدرون من آباء يشتغلون بمهن تتطلب مستوى تعليميا منخفضا

المبيانان (12-13): توزيع التلاميذ/ت حسب نسبة الرسوب أو عدمه حسب متغير المستوى التعليمي لمهنة الوالدين





باستحضار معطيات المبيانين (12-13) يتضح أن سنوات التأخر الدراسي، متباينة حسب معيار المستوى التعليمي للآباء. حيث تتركز أغلب نسب التأخر الدراسي عند فئة التلاميذ/ت غير المحظوظين، إذ وصلت إلى 50% و38% من ناحية الآباء والأمهات معا، بينما بلغت عند التلاميذ المحظوظين حدود 24% من ناحية الآباء، وتنعدم من ناحية الأمهات.

وبصورة عامة يظهر من القيم العددية للفروق بين متوسطات الرسوب الخاصة بالفئتين، أن التلاميذ المنحدرين من أوساط سوسيوثقافية منخفضة (مهنة: عمال، فلاحين...، مستوى تعليمي: ابتدائي، منعدم) أكثر رسوبا من التلاميذ المنحدرين من أوساط سوسيو ثقافية مرتفعة (مهنة :تجار، رجال التعليم...، مستوى تعليمي: عالي...)

من الفرضيات إلى النتائج

يمكن أن نركز نتائج وخلاصات البحث فيما يلي:

- وجود صلة واضحة بين درجة التحصيل الدراسي للتلاميذ وبين المستوى الاقتصادي لمهنة الوالدين. إن هذه المتغيرات الاقتصادية تؤثر في اتجاه التحصيل الدراسي الجيد لأبناء الفئات المحظوظة، وفي اتجاه التحصيل الدراسي الضعيف والفشل لأبناء الفئات غير المحظوظة.
- وجود صلة بين الوضع الاجتماعي لمهنة الوالـدين والتحصيل الدراسي لأبنائهم. فالوضع الاجتماعي يمكن أن يكون محفزا ومساعدا على التحصيل الدراسي الجيد، أو عائقا له؛ فمهنة الوالدين تترتب عنها ظروف اجتماعية تدفع بالتلميذ/ة نحو تحسين التحصيل الدراسي للتلميذ إذا كان ينحدر من وسط سوسيو-اقتصادي محظوظ، أو على العكس يسوقه نحو التأخر الدراسي والفشل إذا كان ينحدر من وسط سوسيو-اقتصادي مأزوم.
- للمستوى التعليمي للأبوين إذن دور مهم في التأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ. فإذا كان للوالدين مستوى تعليمي مرتفع أو متوسط قد يكون لذلك انعكاس على التحصيل الدراسي للتلميذ في الاتجاه الإيجابي؛ وعكس ذلك، في الاتجاه السلبي كلما كان والدا التلميذ أميين أو ذوي مستوى تعليمي ضعيف.

المقترحات والتوصيات

في متم هذا البحث خلصنا إلى بعض المقترحات والتوصيات، نجمل أبرزها في:

– خلق خلية داخل المؤسسات التعليمية لتتبع التلاميذ/ت الذين يحتاجون للدعم التربوي، بحيث أن بيداغوجية الدعم والتكوين المستمر تعتبر دعامات أساسية للرفع من المستوى.

– دمج الحالات التي تعاني من التأخر الدراسي الحاد داخل المجتمع، وإشراك مختلف الفاعلين الذين يمكن أن يلعبوا أدوارا أساسية في هذا المضمار.

خاتمة

في متم هذا البحث الذي يتدارس مطلبا إشكاليا مركزيا بخصوص مدى تأثير مهنة الوالدين على التحصيل الدراسي للتلميذ/ة، نؤكد على أن المتغيرات الاقتصادية: مستوى اقتصادي مرتفع أم متوسط أم منخفض، وطبيعة المهنة: إطار سام أم موظف متوسط أم مرتفع، تؤثر بشكل وازن وبكل قوة في تحديد درجة التحصيل الدراسي بل في اتجاه التحصيل الدراسي الجيد لأبناء الفئات المحظوظة، وفي اتجاه التحصيل الدراسي الضعيف والفشل لأبناء الفئات غير المحظوظة. وانطلاقا مما سبق رصده وتحليله، فالتحصيل الدراسي يتأثر بشكل مباشر بالمحيط السوسيو–ثقافي للمتعلم/ة، حيث يتأثر به ويحدد مستويات هذا التحصيل.

وفي الأخير نشير إلى أنه بالرغم من الدور الهام الذي تؤديه المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لمهنة الوالدين في التحصيل الدراسي، فليس كل محظوظ ناجحا، وليس كل ابن وسط مأزوم فاشلا.

إحالات

[1] لابد أن نشير هنا إلى سعة الموضوع، وتداخل العديد من العوامل في تناوله وقابلية تناوله من زوايا نظر متعددة؛ إلا أن ما يهمنا في بحثنا هو اختبار مدى تأثير المتغيرات الإقتصادية والإجتماعية والثقافية لمهنة الوالدين على التحصيل الدراسي للتلاميذ، حيث كشفت المعالجة الإحصائية تأثير ذلك.

[2] المتغير التابع هو التحصيل الدراسي؛ هذا المتغير يضم ثلاث فئات: تحصيل دراسي ضعيف بمعدل عام يتراوح بين 1 و 4,99، تحصيل دراسي متوسط بمعدل عام يتراوح بين 5 و 6,99 وتحصيل دراسي مرتفع بمعدل عام يتراوح بين 7 و 10. بالإضافة إلى مؤشر الرسوب أو التكرار، وارتكزنا في معالجة المعطيات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للتلاميذ على: معدل مواد العربية والفرنسية والرياضيات، والمعدل العام للامتحان الموحد، الدورة الأولى فقط. أما المتغير المستقل فهو مهنة الوالدين، ويمكن أن نأخذ هذه المهنة في ثلاث جوانب: الجانب الاقتصادي (مهنة ذات دخل مرتفع، مهنة ذات دخل متوسط، مهنة ذات دخل ضعيف)، الجانب الاجتماعي (مؤشر السكن وبنية الأسرة)، الجانب التعليمي (مستوى تعليمي: عالي، ثانوي، إعدادي، ابتدائي، أمي).

[3] شكل مجتمع البحث عددا من المفحوصين من مجموعة من المدارس الابتدائية بمدينة ميسور، ولم نستخدم أي عبارة أو موازنة قبلية، باستثناء عزمنا على أن تتشكل العينة من تلاميذ السنة السادسة ابتدائي، لأن هذه الفئة ستمكننا أكثر من الحكم على مؤشرات التحصيل الدراسي للتلميذ بحكم المدة التي استغرقتها في فضاء المؤسسة التعليمية.

[4] ولما كان موضوع بحثنا ذا بعد استكشافي يستهدف رصد درجة التحصيل الدراسي للتلميذ، من حيث علاقته بمهنة الوالدين، فقد ارتأينا اعتماد أسلوب الاستمارة، وعيا منا أنها الأقدر على بلوغ الأهداف المسطرة، والظفر بمعطيات مفيدة وقابلة للقياس كميا، الأمر الذي سيتيح تحليلها ثم تأويلها، والتثبت من مصداقية الفرضيات المنطلق منها، بالإضافة إلى ذلك اعتمدنا تقنية تحليل المضمون سواء في تحليل مضمون الاستمارة أو في تحليل سجلات التقييم التي وفرتها لنا الإدارة التربوية والأساتذة .

[5] Ghablin J.P, [1968]. Dictionary of psychology dell, New York, p: 15.

[6] الهوش، محمود أبو بكر [2002]. **التقنية الحديثة في المعلومات والمكتبات: نحو إستراتيجية عربية لمستقبل مجتمع المعلومات القاهرة:** دار الشروق للنشر والتوزيع، ص13.

[7] إجرائيا نقصد بالفئات المحظوظة تلك التي تتوفر على وضع جيد من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، وتشمل حسب بحثنا الميداني من ناحية الآباء (تجار، رجال التعليم، موظفون إداريون، ضباط عسكريون)، ومن ناحية الأمهات (نساء التعليم، موظفات إداريات).

[8] أما الفئات غير المحظوظة فنقصد بها تلك الفئة ذات الدخل الاقتصادي والمستوى الاجتماعي والتعليمي المتدني، وتشمل من ناحية الآباء (عمال، فلاحون، بدون مهنة)، ومن ناحية الأمهات (عاملات وربات البيوت).

مراجع

- بو حفص، عبد الكريم [2005]. «**الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية**»، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- غريب،عبد الكريم [2000]. **سوسيولوجيا التربية**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ط 1.
- المير، خالد، قاسمي، ادريس، بيدة محمد و بودار حميد [1994]. **ماهي علوم التربية؟**، سلسلة التكوين التربوي.
- الهوش، محمود أبو بكر [2002]. **التقنية الحديثة في المعلومات والمكتبيات: نحو إستراتيجية عربية لمستقبل مجتمع المعلومات، القاهرة:** دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ANGERS, Maurice. [1996]. *Initiation pratique à la méthodologie de recherche en sciences humaines, Québec*: les éditions CEC Inc.
- BOUDON, Raymond. [1993]. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Arman Colin.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. [1964]. *Les Héritiers*, Minuit, 1964.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude. [1970]. *La Reproduction*, Paris : éd Minuit.
- GHABLIN, J.-P. [1968]. *Dictionary of psychology*, New York: dell.

تقارير بحوث
الأساتذة المتدربين
والطلبة الباحثين

البيداغوجي
LE PÉDAGOGUE

أثر علاقة المدرسة بالأسرة في إنجاز التمارين المدرسية

تقرير مشروع شخصي من إنجاز الأستاذتين المتدربتين:
فاطمة الزهراء محسن وإيمان بقراوي
إشراف ذ/عبدالإله نخشى
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - ملحقة العرائش

مدخل:

ينطلق هذا المشروع الشخصي من مسلمة مؤداها أن الأسرة والمدرسة لهما نفس الدور في تربية الأطفال مع اختلاف في الكيف باعتبارهما مؤسستين للتربية والتنشئة، فهما شريكتان في إنجاح أو إخفاق المنظومة التربوية.

وإذا كانت الواجبات المنزلية مهمات يكلف بها المدرس المتعلمين، بحيث يطلب منهم إنجازها في غير حصص الدرس، من أجل تعزيز تعلمهم اليومي في المدرسة، بغرض تكملة وتثبيت واستثمار ما قدم من معارف أو اكتسب من مهارات، فإنها مؤشر دال على نجاح المرحلة الدراسية أو فشلها وحلقة تواصل فعالة بين الأسرة والمدرسة ومحطة من خلالها تستطيع الأسرة معرفة المستوى الدراسي الحقيقي لطفلها، ومعرفة مكامن القوة والضعف لديه.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في تعرف الآثار الإيجابية للتعاون بين الأسرة والمدرسة في التحصيل الدراسي للمتعلمين، من خلال الواجبات المنزلية، وضرورة اعتمادها كوسيلة تبني جسور التواصل بين الأهل والمدرسة، عبر توفير كراسة خاصة بالواجبات المنزلية مناسبة لتلاميذ المستوى الأول بالمدرسة الابتدائية.

الإشكالية:

ما مدى أثر التواصل والتتبع بين المدرسة والأسرة في إنجاز التمارين المنزلية؟ وكيف يتجلى هذا الأثر على عطاء المتعلم في المستوى الأول من حيث المعرفة و الفهم والتطبيق؟ وكيف تقوم كل من الأسرة والمدرسة بهذا الدور؟ وبأية كيفية؟

حدود البحث:

الحد الزماني : الدورة الثانية من الموسم الدراسي 2012- 2013

الحد المكاني : المدارس الابتدائية في مدينة العرائش (مدرسة عبد المالك السعدي) و(مدرسة محمد بلحسن الوزاني)، والقصر الكبير (مجموعة قروية).

الحد النوعي : شمل البحث المستويات الأولى بالمدارس الابتدائية.

حدد البحث في شقه النظري المفاهيم المستعملة ويتناول دور الأسرة والمدرسة في إنجاز التمارين المنزلية؛ وبسط معيقات مشاركة الأهل في تعلّم أولادهم في البيت، وعددها في:

- سوء فهم الإداريين والمعلمين لدور الأهل في تعلّم أولادهم؛
- سوء فهم الأهل أنفسهم لدورهم في تعلّم أولادهم؛
- افتراضات وأحكام مسبقة خاطئة من مثل أنّ الأهل ليسوا بقادرين على مساعدة أولادهم في تعلمهم وبالتالي على النجاح في المدرسة مما يدفع إلى التشكيك في قدراتهم؛
- الأوضاع المنزليّة التي تؤثّر مباشرة على النجاح المدرسي.

الشق الميداني:

في الشق الميداني، تم اعتماد استمارتين الأولى موجَّهة للأساتذة والثانية للآباء، ومن خلال تفريغ نتائجهما يتضح أن اعتماد كراسة للواجبات المنزلية خاصة بالمتعلم ضرورة ملحة في الممارسة التربوية، خصوصا وأن كراسات المتعلم الحالية لا تراعي خصوصية المتعلم وحاجته الملحة للعب التربوي والقرائي، الشيء الذي يفسر رفض بعض الأساتذة لتكليف متعلم المستويات الدنيا بالواجب المنزلي اليومي.

وتحدثت خلاصات هذا الشق عن أهمية التواصل بين المدرسة والأسرة، واقترح أهم الوسائل والأساليب لتفعيل هذا التواصل بين البيت والمدرسة؛ كما توقف البحث عند انتقادات الأساتذة لكراسات التلاميذ الحالية، ومقترحاتهم لإيجاد كراسة بالواجبات المنزلية بديلة تكون في مستوى المتعلم بسيطة وغير مملة تحتوي على أنشطة متضمنة لألعاب قراءية وتربوية وتفتح قناة تواصلية مع الأسرة.

فيما أبانت نتائج استمارة الآباء رفض الأسرة إثقال كاهل أبنائهم الصغار بالواجبات المنزلية، ورحبوا بكراسة واحدة بديلة تسهم دون شك في تمكينهم من مراقبة أداء أبنائهم، وتتبع رصيدهم المعرفي، ومشاركتهم في إنجاز التمارين، وتقاسم لحظات من المتعة معهم، والتقرب من أفكارهم وكذا أحلامهم.

لذا اقترح هذا المشروع كراسة للواجبات المنزلية متوازنة تهتم بجميع المواد التعليمية في شكل بسيط تراعي صغر سن المتعلم وحاجته الماسة إلى اللعب تكون في ملكيته يشترك في تتبعها الأهل والمدرسون معا، وتخصيص مكان خاص بملاحظتهما معا.

توصيات:

وخلص البحث إلى جملة من التوصيات لعل أهمها:

- تضمين ميثاق القسم بندا خاصا بالواجبات المنزلية وعددها الذي لا يتعدى يومين في الأسبوع؛
- منح المتعلم خانة في صفحة الواجب لإبداء رأيه في الواجب سهولة أو صعوبة والجهة المساعدة والأسباب الشخصية للمُهمل في إنجازها.

تجارب تربوية

البيداغوجي
LE PÉDAGOGUE

تجارب تربوية:

كتاب «الأخلاق المحمدية والقوة الذاتية: ورقات ديداكتيكية، معرفية، قيمية»، تجربة أستاذ مع تلاميذه. الأستاذ محمد الضعان.

تقديم

تندرج تجربة هذا الكتاب ضمن الأنشطة الموازية التي تنظمها المؤسسة التعليمية : الثانوية الإعدادية «علي بن أبي طالب» بجماعة أزلا التابعة لنيابة تطوان، في إطار الأندية التربوية. تنطلق هذه التجربة من منظور جديد لمفهوم الأندية يواكب المتغيرات الجديدة والمتسارعة في عالم المعرفة، يبحث عن مقاربات متنوعة، ويُفعِّل آليات جديدة للتعاطي مع الأنشطة التربوية تستجيب لحاجات المتعلم العقلية والنفسية والوجدانية والمهارية الحس-حركية، غايتها تجويد التعلمات، وإضافة قيمة نوعية جديدة إلى فضاءاتنا التعليمية ومنظومتنا التربوية، وسعيا إلى ترجمة تطلعات مدرسة النجاح على أرض الواقع، وذلك بتمهير المتعلم على اكتشاف قدرات جديدة وملكات عقلية وعاطفية وروحية وتوظيفها في ضخ قيم جديدة في العملية التعلمية والتنشيطية، ومحاولة تجاوز القوالب النمطية الجاهزة على مستوى المضامين والممارسة، وارتياد آفاق مفتوحة بحثا عن الحقيقة، مصداقا لقوله تعالى: «سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق».

صاحب الكتاب

ذ. محمد الضّعان

أستاذ السلك الثانوي الإعدادي

تاريخ ومكان الازدياد : 1965 الحسيمة.
مركز التخرج : المركز التربوي الجهوي – وجدة، 1994.
الهاتف : 0611855321.
البريد الإلكتروني : Diaan1995@hotmail.fr

إنتاجات :

- مفهوم الانسان الفعال في فكر مالك بن نبي الفيلسوف الجزائري.
- المسلم المغربي بين الفاعلية واللافاعلية.
- الأخلاق المحمدية والقوة الذاتية: تجربة أستاذ وتلاميذه.
- الأخلاق المحمدية والرؤية الواضحة: دورة تدريبية لفائدة تلاميذ السلك الثاني (تحت الطبع).

مسار التجربة

ابتدأ المسار التنشيطي لهذه التجربة مع إعادة هيكلة الأندية التربوية في منتصف الشهر العاشر من الموسم الدراسي 2012-2013، باعتماد استراتجية عمل واضحة المعالم للأنشطة المزمع إنجازها، وأصبحت الرؤية واضحة أمام فريق التنشيط -أعضاء نادي الأخلاق المحمدية للقرآن الكريم والسيرة النبوية-، وامتدت الأنشطة لحوالي ستة أشهر بمعدل حصة أسبوعية، حيث يتراوح الحيز الزمني للحصة بين ساعة ونصف إلى ساعتين، وكانت أحيانا تتزاحم الحصة مع أنشطة أندية أخرى: نادي المسرح والموسيقى والبيئة والرياضة. ومع ذلك، فقد اعتمدنا قيمة المرونة في تدبير زمن الأنشطة في ظل هذا التنوع الذي يستهدف تنمية المتعلم في كل أبعاده الشخصية.

وكنت -بصفتي مشرفا على أنشطة النادي ومخططا ومُعِدا ومنفذا لها بمعية التلاميذ في إطار فضاء النادي- أستغل فترة العطل البينية فأعيد بناء تلك الأنشطة التي

أنجزت، بشكل يتناسب مع المخرجات التي تؤهله لأن يصبح كتابا بكل مواصفات الكتاب ومعاييره.

ولعل أهم ما عايشته في هذه التجربة أن الأفكار كانت تبدأ صغيرة وبسيطة ثم ما تلبث أن تنضج وتستوي على سوقها، وذلك بفضل الشعار الذي رفعناه منذ البداية كعنوان كبير يؤطر أنشطة النادي وهو شعار: «التفكر والتدبر».

منهجية العمل المتبعة

تحدد مجال عمل الأنشطة التربوية في الحزب الأخير من القرآن الكريم، وبالتحديد فقد وقع الاتفاق على البدء بالنصف الأخير من هذا الحزب الذي يبتدئ بسورة «الضحى». وقد اعتمدنا المنهج التحليلي-النقدي، يتخلله المنهج الوصفي والاستقرائي والاستنباطي مؤطرا بالخطوات المنهجية التالية:

• اعتبار كل حصة ورشةَ عمل، تلتزم بقواعد تنظيمية وأخلاقية تم التعاقد عليها يؤطرها شعار «التفكر والتدبر».

• التقديم للورشات بوضعية ديداكتية دالة كمجال لتفعيل الأنشطة، وتوظيفا لكل القدرات والمهارات وتقنيات التنشيط المتنوعة: تقنية العصف الذهني، حل المشكلات، عمل المجموعات، ...

• تم تطوير مضامين السور القرآنية بمقاربات لغوية معجمية-بلاغية، واستئناسا بأسباب النزول كآلية من آليات الفهم، واستدماجا لبعض الحقائق العلمية كشف عنها العلم الحديث كإشارات إعجازية للقرآن الكريم في الآفاق والأنفس، تُطَمئِن القلب وتُقنع العقل بصدقية القرآن العظيم.

• استدعاء نماذج من السيرة النبوية كمحطات مضيئة لسلوكات تطبيقية للقيم القرآنية في الواقع المجتمعي المعيش في صدر الإسلام، وعلى ضوئها تتم معالجة بعض السلوكات الاجتماعية سواء على مستوى العلاقات الاجتماعية أو على مستوى العلاقات التعليمية-التعلمية في الحياة المدرسية.

• توظيف مفاهيم جديدة تنتمي لمفاهيم التنمية البشرية والتنمية الذاتية وتطوير القدرات الذاتية لخدمة المضامين المرصودة لعملية التفكر والتدبر والتحليل والاستنباط والاستنتاج والتركيب، وذلك بتوظيف ملكتي

الذكاء المنطقي التحليلي والذكاء العاطفي الوجداني.

• استنباط وعرض القيم بشكل جميل يستهوي أفئدة المتعلمين من أمثلتها: السعادة طريق، النجاح ومقوماته، القراءة مفتاح، كيف تحقق أحلامك في الحياة؟ ...

على مستوى الوسائل، تم توظيف السبورة بشكل رئيس لتدوين الوضعيات البنائية، وما يتمخض عنها من نتائج ودروس وعبر، وقيم وقواعد وقوانين..

وعلى مستوى توزيع المهام، تكفلت رئيسة النادي بتدوين كل المعطيات المثبتة على السبورة والاحتفاظ بها في ملف خاص، بحيث تم اعتمادها لاحقا في بناء مفردات ومضامين كتاب «الأخلاق المحمدية» الذي عرف طريقه إلى المطبعة مع نهاية الشهر الرابع.

نتائج التجربة

أما الكتاب -الذي طبع على نفقتي الخاصة- فكان الهدف منه هو التأسيس لثقافة جديدة في عالم التنشيط، ودعوة للتعبئة الشاملة لكل الفاعلين التربويين لتطوير المقاربات التنشيطية في المرحلة الثانوية الإعدادية والثانوية التأهيلية، تمهيدا لإرساء مهارات البحث العلمي، وتمهير المتعلمين على الإبداع والابتكار منذ نعومة أفكارهم حتى تتفتح على ملكات لا تتفتح إلا ضمن شروط بيئة علمية مناسبة.

وقد أسفرت نتائج الورشات عن نتائج من بينها:

• تأليف كتاب يستوفي كل مواصفات ومعايير التأليف؛

• اكتساب التلاميذ لمهارات متنوعة تصب كلها في تنمية قدراتهم الذاتية؛

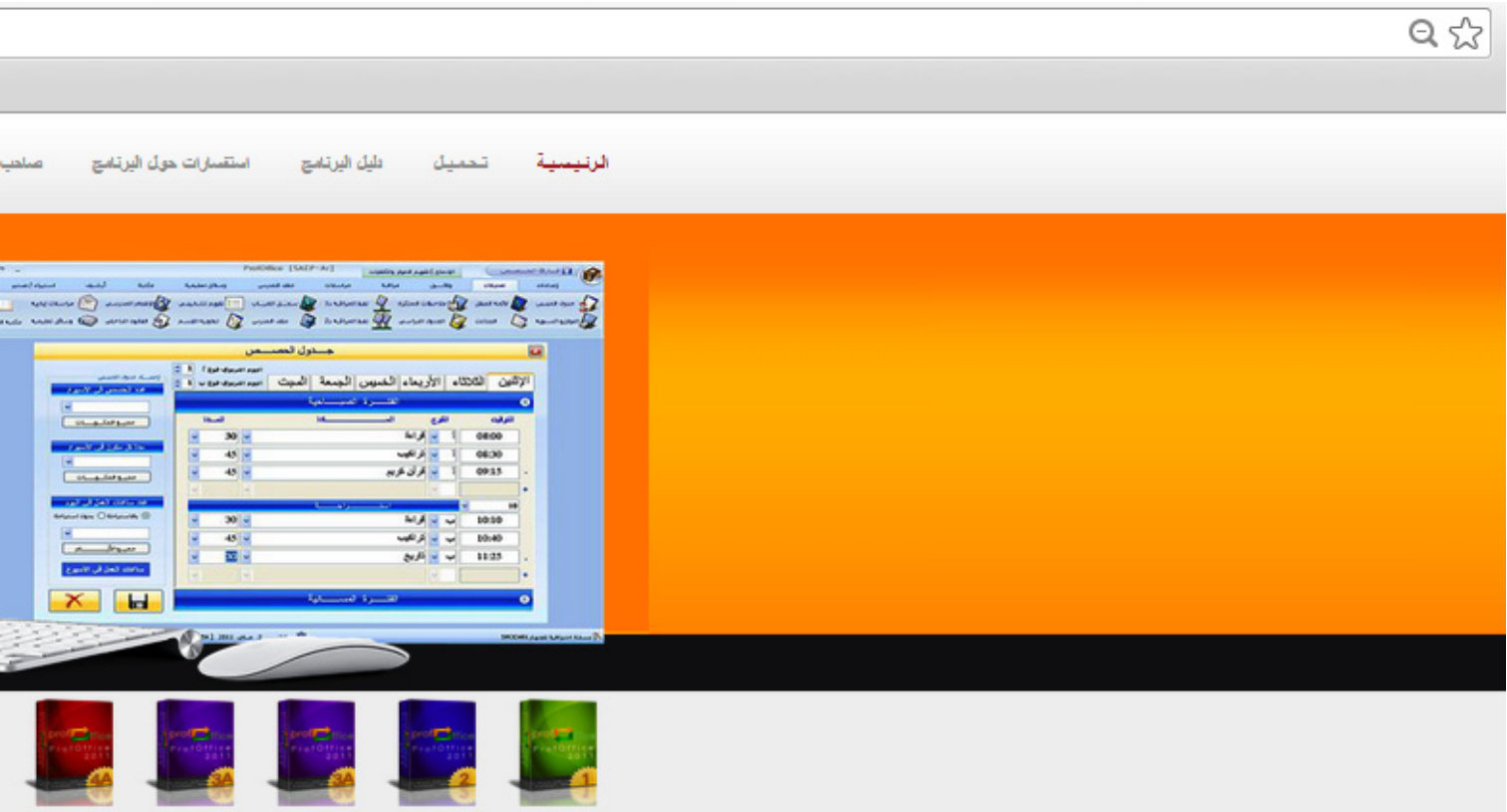
• تعزيز الثقة بالقدرات الذاتية اللامحدودة لدى المتعلمين؛

• اكتساب القدرة على مواجهة التحديات التي تعترض المتعلم في مختلف الوضعيات؛

• مساعدة المتعلمين على اكتشاف قدرات وملكات كامنة، وإخراجها من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل.

وقد أهديت نسخا من الكتاب للمركز الجهوي للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي ونيابة التعليم بتطوان، ولبعض الجمعيات، وبعض المدارس. كما بادرت إحدى جمعيات المجتمع المدني بتنظيم نشاط ثقافي حول التعريف بالكتاب بمناسبة شهر رمضان، وقد حضر النشاط جمعيات ثقافية ورياضية وبيئية، وتشرف أيضا بالحضور رئيس الجماعة الحضرية لمدينة تطوان ونائبه.

تجارب تربوية: برنامج بروف أوفيس. الأستاذ سعيد الزباخ.



سعيد الزباخ

أستاذ التعليم الابتدائي– نيابة شفشاون.

تقني متخصص في برمجة المعلوميات.

تاريخ ومكان الازدياد : 1983/01/24 شفشاون.

مركز التخرج : مركز تكوين المعلمين بطنجة، 2004.

الهاتف : 0616085084.

إنتاجات :

- برنامج بروف أوفيس : www.profoffice.net–
- موقع م.م قاع اسراس : www.kaa-asras.com –

شبكة تواصل خاصة بأساتذة وتلاميذ وطلبة المغرب :

www.faceprof.net –

- جريدة الشاون سيتي: www. chaouencity.com–

جريدة طنجة بوست: www.tanjapost.com–

أولاً أود أن أعبّر عن شكري وامتناني للمركز الجهوي للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي لجهة طنجة تطوان، لإتاحة الفرصة لي للتعبير عن تجربتي مع برنامج بروف أوفيس، والتي أعتبرها تجربة ناجحة ومفيدة، استطعت من خلالها إدخال تكنولوجيا المعلوميات في مجال مزاولة الأساتذة لمهامهم التربوية، ولتلبية حاجياتهم المتزايدة إلى تنمية المهارات التكنولوجية المتعلقة بتدبير وتسيير وتنظيم الوثائق والموارد الرقمية والحفاظ على الزمن المدرسي، سواء داخل القسم أو خارجه.

المنتوج: أهدافه، خصائصه ووظائفه

فبرنامج بروف أوفيس يقدِّم حلا لأساتذة التعليم الإبتدائي، فهو يمكنهم من استعمال الحاسوب داخل القسم، والاستغناء عن العديد من الوثائق، حيث يقوم بإعدادها تلقائيا، وبطريقة سهلة جدا؛ كما يقوم بتسيير زمن الحصص

الدراسية داخل القسم، والعديد من المهام الضرورية الأخرى من بينها:

• إعداد الوثائق التربوية مثل: المذكرة اليومية تلقائيا، التوازيع المجالية تلقائيا، الجذاذات، الجدول الدراسي، جدول الحصص، التوازيع السنوية، إحصاء التلاميذ، القانون الداخلي، لائحة العطل، تعاونية القسم، الإطعام المدرسي، التقويم التشخيصي.

• إعداد وثائق المراقبة مثل: سجل الغياب، مبيان المواظبة، دفتر النتائج، نتائج الدورة الأولى، نتائج الدورة الثانية، البيان السنوي..

• إعداد المراسلات والرخص الإدارية مثل: نماذج طلبات إدارية، مراسلات إدارية، رخص إدارية.

• إعداد ملف الأستاذ: ملف وثائق، بطاقة الأستاذ الشخصية، المؤسسة، الوضعية الإدارية، الوضعية العائلية، الشواهد الجامعية والمهنية، التفتيشات والزيارات.

• إعداد الوسائل التعليمية وإعداد مكتبة الأستاذ مثل: مذكرات وزارية، امتحانات مهنية، مصوغات تكوينية، مكتبة للكتب والموارد البيداغوجية.

• إعداد أرشيف الوثائق للسنوات الفارطة، وتصدير واستيراد الوثائق والبيانات، وتسيير زمن الحصص داخل القسم، واقتراح الجذاذة المناسبة حسب الحصة، وتقديم الوسائل التعليمية المتاحة حسب الدرس..إلخ

دواعي وظروف ابتكار المنتوج

لقد راودتني فكرة إنتاج برنامج بروف أوفيس لأول مرة، عندما كنت في مركز تكوين المعلمين بطنجة، وتبلورت هذه الفكرة أكثر عندما التحقت بالقسم، وأحسست بالكم الهائل من الوثائق التربوية التي كنت مطالبا بإنجازها، من مذكرة يومية وجذاذات ووثائق المراقبة المستمرة..إلخ. وبحكم خبرتي المتواضعة في مجال البرمجة المعلوماتية، بدأت بدراسة الفكرة والتخطيط لها؛ غير أن العديد من العراقيل اعترضت طريقي آنذاك، وأهمها انعدام التغطية الكهربائية في المؤسسة، واكتفيت فقط بالتخطيط للبرنامج على الأوراق...

وبعد انتقالي مباشرة إلى م.م قاع أسراس، بدأت بالتطبيق الفعلي للبرنامج، بالاعتماد على العدة التربوية التي تتماشى مع التوجهات العامة للوزارة وفق المذكرات التنظيمية والمناهج التربوية، والعدة التقنية التي تتمثل في آخر أدوات التصميم والبرمجة التي تعرفها الساحة التقنية.

كان أول إصدار سنة 2009، واقتصر على المستوى الأول الذي كنت أدرسه؛ كما كان خاصا بي، إذ كنت أقوم بطبع جميع الوثائق الضرورية التي يقوم البرنامج بإعدادها بكل سهولة وتلقائية، لأركز جل اهتمامي ومجهودي على عملية التدريس داخل القسم، للرفع من مستوى التلاميذ

وتحصيلهم الجيد.

مع بروز عملية جيني1، التي ساعدت على انتشار الأنترنت، واتساع رقعة التغطية لتصل إلى المناطق القروية، واستفادة الأساتذة من الحواسيب في إطار عملية «**نافذة**» بمساهمة مؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية، وجدت نفسي أنشئ موقعا للبرنامج على الأنترنت، وأنشره لكافة الأساتذة بمقابل مادي في الأول، لتغطية مصاريف الموقع والصيانة.

وجاء الإصدار الثاني من البرنامج سنة 2012 بعد النجاح المبهر الذي حققه الإصدار الأول، وكثرة الطلبات الملحة التي أتلقاها يوميا من أجل إنشاء باقي المستويات التعليمية العربية منها والفرنسية، بالإضافة إلى اعتماد بيداغوجيا الإدماج في التدريس، والعمل وفق المذكرة 204 الخاصة بالتقويم والمراقبة المستمرة.

مع بداية السنة الدراسية 2013 /2014، قمت بمفاجأة السادة الأساتذة بالإصدار الثالث من برنامج بروف أوفيس، الذي كان يتميز عن سابقيه بمجانيته، وبتضمنه جميع المستويات العربية والفرنسية؛ كما تم حذف بيداغوجيا الإدماج ونظام التقويم والمراقبة المستمرة وفق المذكرة 204، والرجوع إلى النظام المعتمد سابقا، تماشيا مع مستجدات المذكرات التنظيمية والمناهج التربوية للوزارة.

أثر المنتوج

إلى حدود كتابة هذه الأسطر (أكتوبر 2014)، قام أكثر من 14 ألف أستاذ وأستاذة بتحميل الإصدار الثالث من البرنامج، موزعين على جميع نيابات المغرب، ويتصدر أساتذة نيابة تارودانت وأساتذة نيابة شفشاون وأساتذة نيابة القنيطرة اللائحة؛ فيما بلغ عدد مرات تحميل البرنامج بجهة طنجة تطوان حوالي 2000. وهذا يدل على الثقة الكبيرة التي يحظى بها البرنامج من طرف السادة الأساتذة من جميع أنحاء المغرب، والمجهودات التي يقوم بها لمسايرة الجهود الحثيثة التي تبذلها الجهات الوصية من أجل تعميم التقنيات الحديثة في مجال التعليم، وتيسير عملية إعداد وتحضير العدة التربوية وأدوات المراقبة والحرص على الدقة والإتقان في إنجازها، واستفادة الأساتذة من تكنولوجيا المعلوميات بشكل ملموس في ما له علاقة مباشرة بعملهم التربوي، والمساهمة في تدبير الحصص الزمنية للعملية التعليمية داخل القسم بشكل تلقائي، على نحو يضمن الحفاظ على الزمن المدرسي، وييسر استخدام الموارد الرقمية السمعية البصرية للمتعلمين.

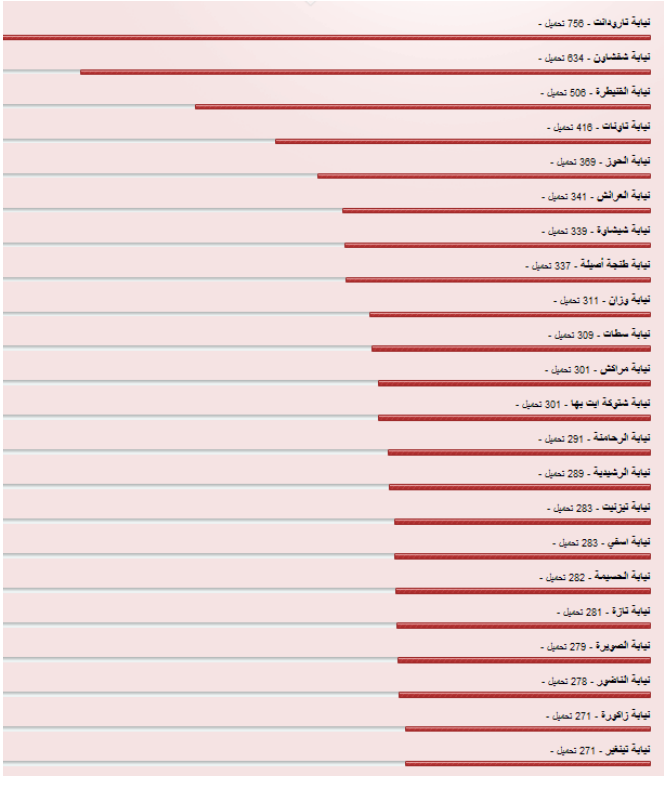
آفاق:

وفي تطلع دائم لنجاح التجربة، أقوم بالتخطيط لإنشاء برنامج خاص بالسادة المديرين، يكون موافقا مع برنامج بروف أوفيس، يؤدون بفضله مهامهم بكل سهولة وتلقائية، ويساعدهم على تبادل المعطيات والمعلومات بينهم وبين السادة الأساتذة.

كما أني أطمح أن يجد البرنامج صدى لدى الوزارة وتقوم بتبنيه وتعميمه رسميا على سائر المؤسسات التعليمية، نظرا لما له من أهمية بالغة عند الأساتذة.

مقتطف من الرسم البياني لعدد مرات تحميل البرنامج حسب النيابات

(http://www.profoffice.net/vue/deleg.php)



فضـــاء التوثيق

فضاء التوثيق
إنتقاء وإعداد أطر وحدة التوثيق
crdapp.areftt.unidoc@gmail.com

وحدة التوثيق التربوي بالمركز الجهوي للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة- تطوان :

حددت المذكرة الوزارية رقم 178 بتاريخ 23 دجنبر 2009 بخصوص المراكز الجهوية للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي، مهاما لوحدة التوثيق نلخصها فيما يلي:

- وضع خطة لتدبير الرصيد الوثائقي ونشره والتعريف به؛
- رصد و مواكبة المستجدات التربوية؛
- تقديم خدمات الإعارة لرواد المكتبة؛
- المساهمة في التكوين في مجال التوثيق التربوي؛
- التنسيق مع باقي المتدخلين على الصعيد الداخلي والخارجي...

أدوار وحدة التوثيق التربوي:

تقدم الوحدة خدمات متعددة لفائدة مختلف الأطر العاملة بالحقل التربوي، و طلبة مراكز التكوين وكذا الطلبة الجامعيين (مسالك الإجازة المهنية والماستر والدكتوراه)، من خلال مكتبة توفر العديد من المراجع العلمية والتربوية والأدبية التي تغطي مختلف المجالات المعرفية إضافة إلى فضاءين للمطالعة. وللانخراط في المكتبة الأكاديمية، يلزم ما يلي:

- نسخة من بطاقة التعريف الوطنية مصادق عليها؛
- صورتان؛
- تعبئة استمارة الانخراط بعين المكان؛
- شهادة العمل بالنسبة لأطر التربية والتكوين؛
- شهادة متابعة التكوين بالنسبة لطلبة مراكز التكوين؛
- شهادة متابعة الدراسة بالنسبة للطلبة الجامعيين (الإجازة المهنية والماستر والدكتوراه).

وفي هذا السياق يأتي « **فضاء التوثيق**» بمجلة **البيداغوجي** لِيُعرف بالأنشطة التربوية والخدمات المكتبية لوحدة التوثيق، بهدف إدماج البعد الوثائقي في العملية التعليمية التعلمية، عبر تنوير الفاعلين التربويين واطلاعهم على ما تزخر به المكتبة من وثائق وبحوث ودراسات مختلفة، وذلك عن طريق:

- التعريف بجديد الإصدارات التربوية الواردة على المركز الجهوي؛
- التعريف بالرصيد الوثائقي للمكتبة.

ولهذا الغرض، ومع صدور العدد الأول من مجلة **البيداغوجي** ارتأت وحدة التوثيق التربوي أن تقدم:

أ- جردا للمقالات التربوية والدراسات والأبحاث التي صدرت بمجلة « البحث التربوي»؛
ب-بسطًا لعناوين المقالات الصادرة بمجلة « **Dossiers pédagogiques**» باللغتين العربية والفرنسية؛
ج- لائحة ببيليوغرافية لبعض المراجع التربوية والبيداغوجية المتوفرة بالمكتبة.

أ- مجلة البحث التربوي : مجلة تربوية تهتم بقضايا التربية والتعليم

بهذا الاسم، أصدرت الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة تطوان، العدد الأول من مجلة «**البحث التربوي**» خلال شهر مارس من العام 1992، لتنتقل عملية الإشراف على إصدار المجلة إلى المركز الأكاديمي للتوثيق والتنشيط والإنتاج التربوي بأكاديمية تطوان ابتداءا من العدد الخامس من المجلة في شهر يونيو من سنة 1995، وقد كانت تهدف إلى:

- نشر خلاصات أبحاث ودراسات الهيئة التربوية بالأكاديمية؛
- تشجيع وتنمية البحث العلمي في مجال الديداكتيك وعلوم التربية؛
- العمل على تأسيس تقاليد تربوية على صعيد الأكاديمية للربط بين البحث النظري والبحث التطبيقي؛
- نقل نتائج البحوث النظرية والدراسات الميدانية إلى الممارسين في الحقل التعليمي قصد الاسترشاد بها في عملهم البيداغوجي؛
- تشجيع كافة الهيئات التربوية بمنطقة الأكاديمية على النشر والتوثيق.

وقد تميزت مجلة «**البحث التربوي**» بمساهمات وأبحاث السادة المفتشين والأساتذة وكافة المهتمين بالمجال التربوي باللغات العربية والأجنبية. وقد توزعت المواضيع على المحاور الأساسية التالية:

- دراسات وأبحاث؛
- مقالات تربوية؛
- إبداعات رجال التربية؛
- إعلام وتشريع.

وفيما يلي جرد بمختلف المساهمات ذات الصلة بالشأن التربوي خصوصا، وذلك تبعا للتصنيف التالي: دراسات وأبحاث ثم مقالات تربوية.

العدد الأول	
دراسات وأبحاث	
الكاتب	**العنوان**
أحمد حجي	العلاقة أستاذ / تلميذ وتقارير التفتيش.
محمد المسعودي	استعمال كتاب التربية الإسلامية في التعليمَيْن الإعدادي والثانوي
محمد الحامي	مقترح إعداد أداة لملاحظة الدرس وتقويمه والعناصر الرئيسية لتقرير التفتيش.
Abdeljalil NAKARA	L'interdisciplinarité : (1ère partie)

مقالات تربوية	
محمد المعلمي	التواصل التربوي في مجال الدرس الأدبي.
نور الدين السوري	البعد النفسي الإنساني وتأثيره في العملية التعليمية.
مصطفى الدردابي	العملية التعليمية التعلمية بين الأمس واليوم.
Lahcen BOUSBAA	L'évaluation dans le nouveau système du Baccalauréat.

العدد الثاني	
دراسات وأبحاث	
الكاتب	العنوان
محمد العمراوي وعبد الله حرش	تصور الأساتذة لوظيفة الإنشاء.
أحمد حجي	التقويم الدراسي ومشكلات الصدق والصلاحية.
عبد القادر لهبيل	تفاعلات ظاهرة الغياب المدرسي.
Abdeljalil Nakara	L'interdisciplinarité : (2ème partie)
Ahmed FERTAT	Le français fonctionnel : de la notion à la démarche : (1ère partie)
مقالات تربوية	
محمد أحرميم	التعليم والتنمية.
نعيمة التومي	تحديد الأهداف التربوية.
أحمد المخلوفي	سبل إنماء وتطوير الرصيد المعجمي للتلميذ.

العدد الثالث	
دراسات وأبحاث	
الكاتب	العنوان
أحمد حجي	التطبيقات في درس الفلسفة: دورها ومكانتها.
محمد المعلمي	علاقة الطفل بالمحيط الطبيعي: كتاب «قراءتي» للسنة الخامسة نموذجا.
Ahmed FERTAT	Le français fonctionnel : de la notion à la démarche : (2ème partie)
مقالات تربوية	
رشيد كنون	جان جاك روسو عبر مؤلفه **إميل** [EMILE].
محمد الحامي	العلاقات الإنسانية في العملية الإشرافية: مناقشة الدرس نموذجا.
عبد القادر لهبيل	مقاربة لبعض عوائق الاتصال في الفصل الدراسي.
محمد السرغيني، عبد اللطيف الصافي، عبد اللطيف العسري	مقاربة نقدية لصنافة بلوم (المجال العقلي) من خلال مؤلف «الأهداف التربوية» للكاتب جيري بوكزتار J.Pocztar
Layachi SERHANI	Image et pédagogie.

العدد الرابع	
دراسات وأبحاث	
الكاتب	**العنوان**
محمد المسعودي	تقويم كتاب التربية الإسلامية للسنة الثامنة من التعليم الأساسي.
محمد السرغيني	التعليم العلمي بين الممارسة والنظرية: العلوم الطبيعية نموذجا.
Ahmed LAMIHI	Formation des maîtres et recherches pédagogiques, ou point de vue d'un psychologue.
Layachi SERHANI	La correction des copies : un outil d'évaluation formative.
مقالات تربوية	
محمد بومنيدل	استراتيجية التعليم في المغرب العربي.
علي البرقوقي	النص الأدبي بين الدرس البيداغوجي والدرس النقدي.
حسن بنزيان	المسرح المدرسي: مفاهيم ومقترحات.
محمد الحامي	أسس ومرتكزات برامج الاجتماعيات للتعليم الثانوي
Abdelmoumen BELHAJ	Approche méthodologique de l'acte de communication.
Ahmed MORJANI	Plate-forme de travail pour l'équipe pédagogique : quelques pistes de réflexion.
Lahcen BOUSBAA	La centration sur l'apprenant en classe de français.

العدد الخامس	
دراسات وأبحاث	
الكاتب	**العنوان**
محمد الحامي	مواصفات كتاب التاريخ للسنة الثالثة ثانوي: دراسة وصفية استطلاعية.
محمد السرغيني	أدوات ديداكتيكية لمعالجة إشكالية التطابق بين الأهداف والتقويم.
عبد الواحد العناية	مقارنة نتائج امتحانات البكالوريا بين الدورتين الأولى والثانية لسنة 1994 – السنة الثالثة من التعليم الثانوي
Ahmed DAOUIDI	De l'évaluation à l'auto-évaluation.
Ahmed ESSAFFANI et Abdelaziz BEN CHEIKH	La pédagogie du projet.
مقالات تربوية	
محمد العمراوي	المستجدات التربوية في ظل النظام الجديد لامتحانات البكالوريا.
نعيمة التومي	توضيحات حول بعض المفاهيم الواردة في صُنافة الأهداف التربوية الخاصة بالمجال المعرفي لبنيامين بلوم.
مصطفى بومنيدل	حول قضايا العلم والثقافة المستقبلية واستراتيجية الغد.
Lahcen BOUSBAA	L'animation pédagogique en période de rénovation.
Ahmed MORJANI	L'évaluation formative dans l'enseignement / apprentissage.

العدد السادس	
دراسات وأبحاث	
المراقبة المستمرة بالسلك الثاني من التعليم الأساسي.	محمد المسعودي
الدرس اللغوي بين التعثر والانطلاق.	أحمد المخلوفي
مقارنة نتائج امتحانات البكالوريا بين الدورتين الأولى والثانية لسنة 1994، السنة الثالثة من التعليم الثانوي.	عبد الواحد العناية
Pour une approche interculturelle de la formation des enseignants en milieu d'immigration.	Driss ABENCHICAR
El trabajo por proyectos en la enseñanza / aprendizaje del Espagñol como Lengua Extranjera.	Magdalena ROLDAN
مقالات تربوية	
التسيير المالي للمؤسسات التعليمية.	أحمد الحضري
L'audiovisuel en classe de français.	Layachi SERHANI
La lecture et l'évaluation.	Ahmed DAOUIDI
L'expression écrite dans l'enseignement secondaire.	Hassan AÏDANI

ب- مجلة Dossiers pédagogiques

انطلق إصدار العدد الأول من مجلة **ملفات تربوية** (*Dossiers pédagiques*) بمدينة تطوان سنة 1998: وهي مجلة فصلية تهتم بقضايا علوم التربية كان الدكتور أحمد لميهي مدير نشرها، وضمت لجنتها العلمية طائفة من المفكرين والعلماء من داخل المغرب ومن خارجه.

أما الملفات التي أشرفت عليها المجلة الفصلية، فكانت متنوعة تعكس مدى اهتمام المسؤولين على هذا المنبر التربوي بتطوير البحث في علوم التربية، ونشر المعلومات الضرورية حول أعمال وتجارب وممارسات التكوين، فضلا عن تقديم بعض أعلام الفكر والممارسة التربوية العالميين للقراء والمهتمين بالشأن التربوي. إلى جانب الملفات الخاصة، انفتحت المجلة على نشر مواد تربوية مختلفة.

بهذه العبارات افتتح العدد الأول من مجلة «**ملفات تربوية**» «**Dossiers pédagogiques**» الذي صدر في الفصل الأول من سنة 1998:

تسعى مجلة «ملفات تربوية» إلى تحقيق هدفين اثنين هما:

- **المساهمة في تطوير البحث في علوم التربية؛**
- **نشر المعلومة الضرورية حول أعمال وتجارب وممارسات التكوين الأساس والمستمر.**

تتوجه هذه الملفات إذن إلى كافة المهتمين بقضايا التربية من باحثين ومكونين ومدرسين ومربين والمنشطين الإجتماعيين والثقافيين...

و فيما يلي جرد لمختلف المواضيع التي وردت في مجلة «**ملفات تربوية**» مبوَّبة وفق تصنيف أوَّلي حسب الموضوعات.

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 1 Janvier – Février – Mars 1998

Dossier : Pédagogie interculturelle

Transfiguration éthnique et transformation éducative : vers un métissage axiologique	René BARBIER	Université Paris VIII	pp. 3-6
La pédagogie interculturelle : un analyseur de l'institution scolaire	Lucette COLIN	Université Paris VIII	pp. 7-8
L'interculturel : changement et identité	Najib BENDAOUD	ENS Tétouan	pp. 9-11
Les enjeux d'une éducation interculturelle	Michel BARRE	ICEM Pédagogie Freinet	pp. 11-13
L'interculturel, sa complexité, ses avatars et ses limites	Mustapha ACHGHAF	ENS Tétouan	pp. 14-15
L'obstacle éthnique et éthnographie	Georges LAPASSADE	Psychosociologue	pp. 15-17

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 2 Avril – Mai – Juin 1998

Dossier : L'analyse institutionnelle

Aux sources de l'analyse institutionnelle entretien exclusif entre Georges LAPASSADE et Ahmed LAMIHI	Georges LAPASSADE	Psychociologue	pp. 3-7
Les anciennes , et toujours nouvelles, orientations de l'analyse institutionnelle	Remi HESS	Socianalyste	pp. 8-10
La dialogue institutionnel	Michel LOBROT	Psychothérapeute	pp.11-13
L'analyse résistancielle des implications enseignantes	Gilles MONCEAU	IUFM de Versailles	pp.14-15
Bien traiter les élèves dans une école en crise	Raymond FONVIEILLE	Sociopédagogue	pp.16-18
La méthode socianalytique : intervention à la Maison des Enfants	Georges LAPASSADE	Psychosociologue	pp.19-20

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 3 – 4 Octobre 1998 Mars 1999

Dossier : L'ethnographie de l'école

L'ethnographie de l'école	Georges LAPASSADE	Psychociologue	pp. 3-6
L'ethnographie des relations ou les stratégies de Rosa Traduit de l'anglais par Jean-Michel SARTHOU	R.P. Mc DERMOTT	Rockfeller University	pp. 7-10
L'ethnographie de l'école et la médiation par « les savants de l'intérieur » en milieu scolaire	Driss ALAOUI	Maître de conférences	pp. 11-14
Les débuts de l'année scolaire	Abdellatif ELAZAMI	Conseiller	pp. 15-17
Le journal, outil de l'ethnographe scolaire	Rémi HESS	Socianalyste	pp. 18-20
Situations et Identités. Entretien entre Georges LAPASSADE et Ahmed LAMIHI	Georges LAPASSADE	Psychosociologue	pp. 21-23

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 5 Avril – Septembre 1999

Dossier : L'éducation à la citoyenneté

Psychothérapie et pédagogie institutionnelle : une rencontre historique	Ahmed LAMIHI	Enseignant chercheur en Sciences de l'éducation	pp. 3-6
Les avatars de l'implication	Michel LOBROT	Professeur émérite à l'Université Paris VIII	pp. 7-12
La mise en scène de l'implication en psychothérapie	Patrick FASSIAUX	Psychothérapeute à l'Institut Agora	pp.13-22
La responsabilité du client en thérapie et formation	Thierry BONFANTI	Psychothérapeute à l'Institut Agora	pp.23-35

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 6 Octobre- Novembre- Décembre 1999

Dossier : Implication, formation et psychothérapie

Présentation de la journée d'étude : Janusz Korczak et les pédagogues autogestionnaires hier et aujourd'hui	Ahmed LAMIHI	Enseignant chercheur en Sciences de l'éducation	pp. 5-7
Jacques DODIUK : j'ai connu Korczak			pp. 8-11
Les dispositifs korczakiens d'éducation à la citoyenneté			pp. 12-17
De l'éducation en internat à l'enseignement dans les écoles	Raymond FONVIEILLE	Université Paris VIII	pp.18-19

Un mode important de communication	Geno VAN BREEMEN	Association néerlandaise J.Korczak	pp. 20-22
Un journal korczakien à l'école	Sarabella BENAMRAM	Enseignante	pp. 23-26
Comment peut-on être gentil ? Naissance de la commission justice au Lycée Autogéré de Paris	Bernard ELMAN	Enseignant au Lycée Autogéré de Paris	pp. 27-31
Les droits de l'enfant à l'école et dans la formation des enseignants	Jean-Bernard GICQUEL	Conseil Français des Associations pour les Droits de l'Enfant	pp. 32-36

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 7 Janvier – Février – Mars 2000

Dossier : La pédagogie institutionnelle

Raymond Fonvieille et l'Ecole moderne	Ahmed LAMIHI	Enseignant chercheur	pp. 5-6
Aux sources de la pédagogie institutionnelle. L'apport de Georges Lapassade	Ahmed LAMIHI	Enseignant chercheur	pp. 7-10
La pédagogie institutionnelle	Michel LOBROT	Psychothérapeute	pp. 11-12
Pédagogie institutionnelle et autogestion pédagogique. L'apport de René Lourau	Ahmed LAMIHI	Enseignant chercheur	pp. 13-19

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 1 Janvier – Février - Mars 1998

Dossier : La formation continue

Pour une sémiotique de l'énonciation	Elmehdi KADDOURI	ENS Tétouan	pp.18-20

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 2 Avril – Mai – Juin 1998

Libres propos sur la formation continue des enseignants de français	Mehdi AÏT AHMED	Professeur formateur	p. 21

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 8 Avril – Septembre 2000

Quelques grands repères historiques	Par les « pilotes » de l'Académie d'Orléans-Tours		pp.10-17
Pour une formation dégagée de la structure hiérarchique	Michel BARRE	Pédagogue	pp.19-22
La formation continue des enseignants du premier degré en France : cercle vicieux ou cercle vertueux ?	Denis PELLETIER	Chercheur de l'E.N	pp.23-25
La formation continue à distance : une réponse originale et pertinente aux besoins des instituteurs exerçant en milieu rural	François TROTET	Coopérant-coordonnateur du projet	pp.26-29
Considérations sur une véritable formation continue au Maroc	Boussif OUASTI	Professeur	pp.30-31
De l'autoformation des élèves à celle des enseignants : ou du texte libre à la monographie d'écolier	Ahmed LAMIHI	Enseignant chercheur	pp.32-36

Dossier : Raymond FONVIEILLE : l'instituteur de Gennevilliers

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 9 Octobre- Novembre- Décembre 2000

Témoignages	Ensemble de chercheurs	pp. 6-23
Textes inédits de FONVIEILLE		
Le journal de bord de la classe : outil d'autoformation des enseignants	Par Raymond FONVIEILLE (Pédagogue)	pp. 24-40
Avant l'université, l'école		
Racines et implication : Paulo Freire		
Korczak : un film d'Andrzej Wajda		
Un très grand humaniste : Janusz Korczak		
De la pensée à la pratique chez Korczak		

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 10 (Spécial) Avril – Septembre 2001

Dossier : Georges LAPASSADE : ethnographie et pédagogie

L'entrée dans la vie	Entretiens avec Ahmed LAMIHI Enseignant chercheur en Sciences de) (l'éducation	pp. 5-38
Naissance de l'analyse institutionnelle		
Analyse institutionnelle et pédagogie		
L'expérience de Vincennes		
L'instituant ordinaire		
L'ethnographie de l'école		
L'homme inachevé		

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 11 Octobre – Décembre 2001

Dossier : La pédagogie du journal

Le moment du journal dans la recherche en éducation	Remi HESS	Socianalyste	pp.9-16
Journal de recherche et formation de chercheurs dans les sciences de l'homme	Gilles MONCEAU	Maître de conférences	pp.17-20
Histoire de vie et atelier biographique de projet : description d'une pratique	Christine R. DELORY-MOMBERGER	Maître de conférences	pp.21-24
Voyages à travers le pays des enseignants	Abdallah SAAF	Ministre de l'E.N	pp.25-35
Les artifices séducteurs du journal de voyage	Boussif OUASTI	Professeur	pp.36-39
Fable d'identité : usage de la mémoire et de l'oubli	Najib WASMINE	Professeur	pp.40-42

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 12 Janvier – Février – Mars 2002

Dossier : Histoires de vie et pédagogie

Les histoires de vie en formation : genèse d'un mouvement socio-éducatif	Gaston PINEAU	Professeur en Sciences de l'éducation	pp. 5-8
Approche biographique de la formation	Pierre DOMINICE	Professeur en Sciences de l'éducation	pp. 9-14
Dynamiques singulières et collectives des histoires de vie	Christian LERAY	Maître de conférences	pp.15-20
Mise en scène de fragments de vie	Daniel FELDHENDLER	Maître de conférences	pp.21-25
Histoire de vie et transmission intergénérationnelle	Martine LANI-BAYLE	Professeur en Sciences de l'éducation	pp.26-30
Relecture d'un auteur par lui-même	Remi HESS	Socianalyste	pp.31-33
« Histoire de ma vie » d'Emily Keene	Sidi Mohamed EL YAMLAHI	Doyen de la Faculté des Lettres Tétouan	pp.34-37

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 13 (Spécial) Avril – Septembre 2002

Dossier : Directivité et non-directivité

Texte intégral de la conférence de Michel LOBROT au Maroc	Michel LOBROT	pp. 5-37

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 14 Octobre - Décembre 2002

Dossier : Pédagogie, démocratie, citoyenneté

Pour ou contre l'autorité ?	Jean-François MARCHAT	Université de Limoges	pp. 5-9
A quoi sert l'école ?	Ahmed MORJANI	Inspecteur de français AEFTT	pp. 10-13
Priorité à l'éducation	Ahmed FERTAT	Inspecteur coordonnateur central de français	pp. 14-18
L'écoute du désir	Najib BENDAOUD	ENS Tétouan	pp. 19-22
L'animation non-directive des groupes	Ahmed ELMTILI	Psychologue	pp. 23-26

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 15 Janvier – Février – Mars 2003

Dossier : Science, expérience et pédagogie

L'expérience dans l'élaboration des savoirs scolaires en physique	Patrice VENTURINI	Maître de conférence à l'Université Paul Sabatier Toulouse	pp. 5-14
Montessori : la méthode analytique	Ahmed LAMIHI	Enseignant chercheur	pp. 15-21
Decroly : la méthode globale			pp. 22-29

ملف : في التحليل المؤسساتي			
في أصول التحليل المؤسساتي (حوار بين أحمد لميهي وجورج لاباساد)	ترجمة: ذ. رشيد برهون	Dossiers pédagogiques N° 10 Avril – Septembre 2001	ص. 5 - 9
حسن معاملة التلاميذ و أزمة المؤسسة التربوية (رايمون فونفيي)	ترجمة: ذ. مصطفى بودغية	Dossiers pédagogiques N° 2 Avril – Mai – Juin 1998	ص. 10 - 12
الاستلزامات التعليمية وتحليل مفهوم المقاومة (جيل مونصو)	ترجمة: ذة. حفيظة المسعودي ذ. محمد نايت الحاج		ص. 13 - 15

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 16 Avril – Septembre 2003

Dossier : Education et traduction

La didactique de la traduction : une discipline plurielle	Hafida MESSAOUDI	ENS Tétouan	pp. 7-9
Pour une typologie des erreurs en traduction générale	Mohamed NAÎT LHADJ	ENS Tétouan	pp. 10-14
Réflexions générales sur la traduction et la politique linguistique au Maroc	Mohammed ELQUESSAR	ENS Tétouan	pp. 15-18

ملف : التربية والترجمة			
الترجمة والتربية على قيمة الاختلاف	رشيد برهون	مدرسة الملك فهد العليا للترجمة - طنجة	صص. 7- 11
الترجمة و مفهوم التعلم	عبد العزيز بوعيشة	المدرسة العليا للأساتذة - تطوان	صص. 12- 15
الترجمة و مناهج تدريس اللغات	محمد سعيد الخلادي	المدرسة العليا للأساتذة - تطوان	صص. 16- 19
الترجمة و تنمية الوعي النقدي لدى المتلقي. ترجمة كتاب: « الأساطير المؤسسة للسياسة الإسرائيلية» نوذجا	عبد الهادي الإدريسي	المدرسة العليا للأساتذة - تطوان	صص. 20-22

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 17 (Spécial) Octobre - Décembre 2003

Dossier : Pédagogie de la citoyenneté : l'expérience pratique de KORCZAK

Un homme et deux cents enfants	Ahmed LAMIHI	pp. 5-39
Les années d'apprentissage		
Souvenirs d'un pupille		
L'éducation constitutionnelle		
Le journalisme pédagogique		
Les héritiers de Korczak		

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 18 Janvier – Mars 2004

Dossier : Lire

Existe-t-il un problème de l'apprentissage de la lecture ?	Michel LOBROT	pp. 7-36
Dans quel esprit pédagogique faut-il enseigner la lecture ?		
Quelles sont les meilleures méthodes pour enseigner la lecture ?		
Comment éviter les échecs en lecture ?		
Comment créer des dispositions favorables à la lecture ?		
A quoi sert la lecture et comment l'orienter ?		
Comment apprendre à écrire et comment enseigner l'orthographe ?		
Quand faut-il apprendre à lire ?		
Quand faut-il apprendre à écrire ?		

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 19 Avril - Septembre 2004

Dossier : L'autobiographe

L'autobiographe ou de la difficulté d'écrire sa vie	Georges LAPASSADE (Psychosociologue)	pp. 5-42

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 20 - 2005

Dossier : L'orientation scolaire : hier, aujourd'hui et demain

L'orientation scolaire : hier, aujourd'hui et demain	Dominique HOCQUARD	Directeur du Centre d'Information et d'Orientetion de Briey	pp. 5-24
Un exemple d'intervention en classe de seconde : les groupes de paroles	Gül Llbay LECLERC	Conseillère d'orientation Psychologue	pp. 25-28
Une méthode d'aide à la décision d'orientation : « l'entretien» A.D.V.P	El Houcine AKKI	Psychologue	pp.29-p33
De l'évaluation à l'orientation	Yvan DEMANGEL	Inspecteur de l'EN	pp.34-40

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 8 Avril – Septembre 2000

Entretiens

Rue de la Louvière Entretien entre René Lourau et Ahmed Lamihi	Ahmed LAMIHI	Enseignant chercheur	pp. 5-9

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 11 Octobre – Décembre 2001

Implication, associationnisme, transduction Entretien entre Michel Lobrot et Ahmed Lamihi	Ahmed LAMIHI	Enseignant chercheur	pp. 5-8

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 12 Janvier – Février – Mars 2002

Institution, analyse, action : Freud, Bourdieu, Lourau et les autres	Entretien entre Michel LOBROT et Ahmed LAMIHI	pp. 38-43

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 3 – 4 Octobre 1998 Mars 1999

Actes de l'Université d'été

Introduction	Jean-Philppe GA-BILLOUX	Attaché linguistique. Institut français	pp. 2-3	Actes de la IIIème Université d'été sur le thème : Pédagogies de la réussite :« des outils contre l'échec scolaire » (Tétouan du 07 au 12 Septembre 1998)
Projet d'établissement et projet péda-gogique	Lahcen BOUSBAA	Inspecteur de fran-çais. Responsable du CADAPP	pp. 4-7	
La pédagogie FREINET : expression, communication, coopération	Ahmed LAMIHI	Enseignant chercheur	pp. 8-12	
Lecture et écriture en classe hétérogène	Roselyne PILAT	IUFM d'Avignon	pp.13-18	
Pédagogie différenciée	Danièle MANESSE	Université ParisV	pp.19-21	
Les pratiques d'évaluation au service des apprentissages	Marie-Claude GRANDGUILLOT	IUFM de Rouen	pp.22-24	
Neuropédagogie et enseignement du français	Martine TCHANG	Neuropédagogue	pp.25-28	

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 7 Janvier – Février – Mars 2000

Introduction	Jean-Philppe GA-BILLOUX	Attaché linguistique. Institut français	pp.22-23	Actes de la IVème Université d'été sur le thème : Enseigner autrement (Tanger du 06 au 11 Sep-tembre 1999)
Concevoir des projets	Anne-Marie GARCON	Inspecteur	pp.24-27	
Gérer un atelier d'écriture	Anne HERVEOU	Professeur	pp.28-30	
Pratique d'une simulation globale	Mostapha TER-CHOUNE	Formateur au CPR d'Oujda	pp.31-32	
Cinéma et enseignement du français	Ahmed FERTAT	Inspecteur	pp.33-36	
Quelques réflexions sur la lecture et l'écriture au primaire	Khalil AL JANATI	Formateur au CFI de Larache	pp.37-38	

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 9 Octobre – Novembre - Décembre 2000

La littérature jeunesse à l'école	Régis DELPEUCH	Responsable éditorial des Editions SEDRAPP	pp. 44-48	Actes de la Vème Université d'été sur le thème : Lire – Ecrire (Institut Français de Tanger-Tétouan du 04 au 08 (Septembre 2000
Parler, lire, écrire à l'école primaire	Elisabeth LE DEUN	Professeur à l'IUFM de la Réunion	pp. 49-51	
Déformaliser l'écrit pour inciter à l'écriture	Jean-Noël GEORGES	Agrégé de Lettres	pp. 52-58	

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 12 Janvier – Février – Mars 2002

Apprendre à apprendre : quelles compétences pour l'enseignant et pour le formateur ?	Compte rendu de l'atelier animé par : Georges CHAPPAZ et Monique LAFONT	pp. 44-46	Actes de la 6ème Université d'été sur le thème : Apprendre à apprendre : pour un enseignement diversifié (du 03 au 07 Septembre 2001)

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 14 Octobre - Décembre 2002

التربية والديموقراطية	المختار بنعبدلاوي	أستاذ باحث- جامعة الحسن الثاني – الدارالبيضاء	صص. 5-7	أعمال الندوة الوطنية الأولى لمجلة «ملفات تربوية» التي انعقدت بتاريخ 13 و 14 أكتوبر 2002 بالمكتبة العامة و المحفوظات بتطوان، احتفاء بالأستاذ في موضوع: «Michel LOBROT التربية، الديموقراطية، المواطنة»
نماذج للتربية على المواطنة	أحمد بلشهاب	أستاذ لسانيات النص- كلية الآداب- تطوان	صص. 8-10	
التربية وحقوق الإنسان	عبد الجليل بادو	المدرسة العليا للأساتذة- تطوان	صص. 11-12	
التقرير العام حول أشغال الندوة	لحسن بوسباع	نائب وزارة التربية الوطنية- تطوان	صص. 13-17	

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 1 Janvier – Février - Mars 1998

Bulletins bibliographiques

Compagnon de Freinet (Michel BARRE)	Gilles MONCEAU	IUFM de Versailles	p. 24
Freinet et l'Ecole Moderne (sous la direction de Ahmed LAMIHI)	Georges LAPASSADE	Université Paris VIII	p. 25
Janusz Korczak, l'éducation constitutionnelle (Ahmed LAMIHI)	Najib BENDAOUD	ENS Tétouan	p. 26

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 2 Avril – Mai – Juin 1998

La clé des champs : une introduction à l'analyse institutionnelle (René LOURAU)	Danielle GUILLIER	Université Paris VIII	p. 24

De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'Ecole de Gennevilliers (Ahmed LAMIHI)	Denis PELLETIER	Inspecteur E.N	p. 25
Les pédagogies autogestionnaires (Patrick BOUMARD et Ahmed LAMIHI)	Remi HESS	Socianalyste	p. 26
Naissance de la pédagogie autogestionnaire (Raymond FONVIEILLE)	Remi HESS	Socianalyste	p. 26
Implication/ Transduction (René LOURAU)	Danielle GUILLIER	Université Paris VIII	p. 27
A quoi tient la supériorité des Anglo-saxons ? (Edmond DEMOLINS)	J.K	--	pp.28-29

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 3 – 4 Octobre 1998 Mars 1999

L'ethnographie de l'école (Peter WOODS)	Med Mustapha ACHGHAF	ENS Tétouan	p. 27
Le lycée au jour le jour. Ethnographie d'un établissement d'éducation (Remi HESS)	Mehdi AIT AHMED	ENS Tétouan	pp.28-29
Les microsociologies (Georges LAPASSADE)	Ahmed LAMIHI	Enseignant chercheur	p. 30
L'Ethnographie de l'École : Éloge critique (Patrick BERTHIER)	Georges LAPASSADE	Psychosociologue	p. 31
Erving GOFFMAN et la microsociologie (Isaac JOSEPH)	Georges LAPASSADE	Psychosociologue	p31
Microsociologie de la vie scolaire (Georges LAPASSADE)	Georges LAPASSADE	Psychosociologue	p32

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 5 Avril – Septembre 1999

L'écoute du désir en formation et thérapie (Michel LOBROT)	Mehdi AIT AHMED	ENS Tétouan	pp.36-37
A quoi sert l'école ? (Michel LOBROT)	Layachi SERHANI	Inspecteur de français AREFTT	p. 37
Pédagogie institutionnelle : mise en place et pratique des institutions dans la classe (Françoise THEBAUDIN et Fernand OURY)	Lahcen BOUSBAA	Inspecteur de français AREFTT	p. 38
L'anti-Freud (Michel LOBROT)	Mehdi AIT AHMED	ENS Tétouan	p. 39

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 6 Octobre – Novembre - Décembre 1999

Bibliographie française sur Janusz Korczak	Bernard LATHUILLERE		pp. 37-38
Comment aimer un enfant ? (Janusz Korczak)	Georges LAPASSADE	Université Paris VIII	p. 39
Le droit de l'enfant au respect (Janusz Korczak)	Débora SADA	Université Paris VIII	p. 40
Janusz Korczak : l'éducation constitutionnelle (Ahmed LAMIHI)	Laurent COHEN		pp. 41-42

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 1 Janvier – Février - Mars 1998

Enfance

Expérience d'un centre d'accueil pour enfants privés de famille à Tétouan	Asmae BENABDALLAH	LMPE Tétouan	pp. 21-23

DOSSIERS PEDAGOGIQUES- Revue des Sciences de l'Education. N° 2 Avril – Mai – Juin 1998

Ligue Marocaine pour la Protection de l'Enfance	pp. 22-23

ج- لائحة بيبليوغرافية لبعض المراجع التربوية والبيداغوجية المتوفرة بالمكتبة.

وثائق باللغة العربية

- محمد مصطفى زيدان[1990]. **دليل مناهج البحث التربوي والاختبارات النفسية**، جدة: عالم المعرفة للنشر والتوزيع، 164ص.
- حامد عمار [1992]. **في تطوير القيم التربوية: رأي آخر**. القاهرة: دار سعاد الصباح، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، 293 ص.
- حسن شحاتة[1993]. **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي**، بيروت: القاهرة، 407 ص.
- عبد الصمد الأغبري [2000]. **الإدارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر**، القاهرة: دار النهضة العربية، 482ص.
- ويليام جلاسر[2000]. **إدارة المدرسة الحديثة: مدرسة الجودة (فن إدارة التلاميذ بدون إكراه)**، ترجمة فايزة حكيم، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، 210 ص.
- محمد زياد حمدان[2000]. **تقييم وتوجيه التدريس: كتاب للمعلمين والإداريين و المشرفين**، الأردن: دار التربية الحديثة، 112 ص. سلسلة رقم 15.
- هدى ناصر[2002]. **دليل تربية الأطفال والأولاد**، لبنان: دار الراتب الجامعية، 343 ص.
- نيل بوستمان [2002]. **أزمة التعليم: إعادة تعريف قيمة المدرسة**، ترجمة حسني تمام، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، 168 ص.
- محمد حمود [2005]. **بناء الكفايات وتقويمها**، الدارالبيضاء: منشورات صدى التضامن، 183 ص.
- محمد أولحاج[2005]. **التصورات البيداغوجية الحديثة: أسسها واتجاهاتها ومناهجها**، الدارالبيضاء: منشورات صدى التضامن، 112 ص.

- مجلة « علامات تربوية» [2012]. ملف العدد: **البحث التربوي وآليات تطوير وتخليق الحياة المدرسية**. العدد 24.

وثائق باللغة الفرنسية

- Abraham PAIN, [1990]. ***Réaliser un projet de formation : une démarche d'ingénierie et ses enjeux***. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Michel BARLOW, [1991]. ***Le groupe éducatif : une réalité politique***. Lyon: Chronique Sociale, 1991.
- Michel BOURGAIN, [1991]. ***Ensemble faisons reculer l'échec scolaire : approches éducatives en banlieue***. Lyon: Chronique Sociale, 1991.
- Monique BARON, [1993]. ***Environnements Interactifs d'Apprentissage avec Ordinateur (Troisièmes journées EIAO de Cachan).*** Paris: Éditions Eyrolles, 1993.
- Jocelyne GIASSON [1995]. ***La lecture : de la théorie à la pratique***. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Francine BLANCHARD, [1998]. ***Échec scolaire* : *nouvelles perspectives systémiques***. Paris: ESF éditeur.
- Abderrahim HAROUCHI, [2000]. ***La Pédagogie des Compétences : guide à l'usage des enseignants et des formateurs***. Casablanca: Éditions Le Fennec.
- Cécile DELANNOY, [2000]. ***Élèves à problèmes, écoles à solutions ?*** Pris: ESF éditeur.
- Pascal VIVET et Bernard DEFRANCE, [2000]. ***Violences scolaires : les enfants victimes de violence à l'école***. Paris: Syros.

- Revue : Prospective pédagogique. [2003]/ Dossier : ***Enseignement du Français : l'approche littéraire***. N° 26, pp. 7-28.